التعليم العالي في الوطن العربي

- مسألة الجامعات العربية: منظور القبور الحية
- المهددات الداخلية والخارجية لجامعة القرن الحادي والعشرين
- التعليم العالي العربي بين حق المواطن في العلم وحق المواطن في النخبة
- التعليم والإعلام
- التكنولوجيا داخل الفصل

تحرير وتقديم: د. عدنان مصطفى

تمهيد

كي لا ندخل في يقين القارىء أن المجتمع العلمي عامة وفي الوطن العربي خاصة هو المسئول عن تفاقم «إشكالية التعليم العالي» بدأنا بحوث هذا العدد بمقال للأستاذ الدكتور محمد عبدالسلام، كشف به عن حال المقت الذي يغشى العلم والتقنية في عالم الجنوب، وأجاب على تساؤل الناس على هذا الكوكب. لم تخلف العلم والتقنية في الجنوب؟ كما بين أن تقزم علم الجنوب عائد لعوامل في الجنوب؟ كما بين أن تقزم علم الجنوب عائد لعوامل تخص بيئة أمم الجنوب الحضارية والمدنية والمادية من جهة ولمؤثرات عالمية قاهرة قادت في الماضي القريب إلى حدوث ثغرة الشمال ـ الجنوب المدنية وتعمل في الوقت الراهن ـ وهو عصر سيادة ما يعرف بالنظام العالمي الجديد ـ على احداث صدع حضاري ربما يقود باعتقاد منظري النظام العالمي الجديد (أي أولي الرأي في أمم الشمال الأقوى) إلى إطفاء الزخم الحضاري الذي كان وراء جميع متاعب الاستعماريين القديم والحديث على هذا الكوكب من جهة أخرى. ومن خلال قراءة معمقة لكل من إعلاني تريستي وطرابلس الملحقين بمقالة الأستاذ الدكتور عبدالسلام، يلمس المرء مدى مسئولية دول الجنوب في استمرار تخلف العلم ومؤسساته لديها إن لم يحملوا كامل اللوم في تقاعسهم عن نجدة المجتمعات العلمية في صراع بقائها المرير. وتأكيدا لحقيقة هذا الصراع حاولنا في مقالتنا: «مسألة الجامعات العربية: منظور القبور الحية» إبداء تصور شامل لهيئة

«إشكالية التعليم العالي العربي» الراهنة مع تأكيد على أن هذه الإشكالية القاهرة، وان صرعت مجتمع العلم العربي مرارا وأحالت مؤسساته الرئيسة - أي الجامعات - إلى كيانات تحاكي القبور طبيعة، فإنها أثارت روح التحدي لدى أبناء مدرسة العلم العربية المجيدة ومكنتهم من إبقاء راية بقائها مرفوعة إلى حد ما في عصر تهاوت فيه كثرة من رايات الوجود العربي المهزوم. وبغية ربط تحليل الأستاذين عبدالسلام ومصطفى بما ينتاب العلم وأهله في الشمال خاصة والعالم عامة، تأتي مقالة الأستاذ الدكتور مايكل شاتوك: «المهددات الداخلية والخارجية لجامعة القرن الحادي والعشرين»، لتصور معاناة المجتمع العلمي العالمي الراهنة عند فجر النظام العالمي الجديد. والجدير بالذكر أن مقالة الأستاذ شاتوك تم بناؤها على مشاركة له أبداها في الذكرى المئوية لتأسيس جامعة شيكاغو في الولايات المتحدة الأمريكية مع الأخذ بنظر الاعتبار بعض آراء لتعليقات مثيرة للتقدير قام بإبدائها علماء بارزين في المجتمع العلمي العالمي، مثل الأستاذ الدكتور تشارلز تاونز حامل جائزة نوبل في الفيزياء، ونشرت في مجلة (مينيرفا) الدولية. ومع أن رسالة الأستاذ شاتوك التي أبداها في مقالته متفائلة فهي تكشف عن مهددات تدعو للتشاؤم حقا: فإخضاع إرادة الحرم الجامعي لمطالب الدولة، وتشذيب توجهات أداء الجامعة لتساير الرغبات الاقتصادية، والضغوط على الحرم الجامعي لدفعه باتجاه «جهرة التعليم»، وانحسار الإمداد المالي وفق البعد الشاقولي للبحث والتطوير المتقدم، وربط العمل المتقدم بالأهواء والتغيرات السياسية المحلية والإقليمية والدولية، مع التأثير في الحرية الأكاديمية عبر صنع مراكز للنفوذ العلمي - السياسي، الأمر الذي قاد إلى زيادة الثغرة بين جامعات البحوث المتقدمة وبين بقية أنماط الجامعة في القطر الواحد. ويوضح الأستاذ شاتوك أن هذه المهددات تشتد في البلدان الأقل فلاحا، فيؤكد بذلك رأي الأستاذين عبدالسلام ومصطفى في خشونة الجسر الذي يتوقع عبوره بين مؤشرات إشكالية التعليم العالي والبدايات المؤلة للحاكمية المتطورة لحل تلك الإشكالية في هذا الزمن الصعب.

وتذكرنا حقائق البحوث آنفة الذكر برأي عام يجري تداوله اليوم يقول: إذا كان من المتوقع أن يقوم العلماء في المجتمع بريادة حل إشكاليات حياته، أو ليس من الأجدر بهؤلاء العلماء إظهار مقدرتهم أولا في تجاوز إشكالياتهم الخاصة والتمكن من ابتكار حاكمية ديناميكية تقود دوما إلى توفير حلوليات متقدمة ومتجددة تجعل المجتمع العلمي قادرا دائما على مواجهة متغيرات المجتمع والحياة المتفاعلة معه بشكل مباشر أو غير مباشر؟ . ولا ريب في أن التساؤل العدل هذا يضعنا، نحن أبناء المجتمع العلمي العربي خاصة، أمام تساؤلنا دائما عن مسئوليتنا العلمية إزاء إرهاصات البقاء العربي عامة والحضاري خاصة . وتحريكاً لهذا الأمر، تصدى الأستاذ الدكتور رياض قاسم بمقالته المميزة: «مسئولية المجتمع العلمي العربي ـ منظور الجامعة العصرية وأفق الحرية الديمقراطية داخل الحرم الجامعي العربي» لهذا التساؤل، فأكد فيه ـ بين أشياء رئيسة مؤثرة أخرى ـ على حقيقة أن التعليم العالي لا يمكن أن يكون منتجاً وفق الالتزام بهذه المسئولية إلا إذا توافرت له الحرية في حرمه، وأول ذلك أن يتحرر العقل والضمير كيما يصبح البحث عن حقائق المفاهيم عملا في الشكل والمضمون، وهو أمر كمفصل الحياة، إن هيئة التدريس أو الطلبة وهم ذخيرة الأمة في عطاء المعرفة والنتاج العلمي . كما عبر بعمق أيضا عن حقيقة أن التعاون المثمر الذي ينادي إليه الحكومة والجامعة، سيبقى مدخلا إلى ذلك الحوار الهادف إلى الوفاء بمسئولية المجتمع العلمي العربي إزاء إبداع حاكمية التحديثين الحضاري والمدني في مجتمعنا العربي الذي يغزوه مختلف أشكال الشتات .

ورغم أن تعقيبات الأساتذة: (١) الدكتور تشارلز تاونز (حامل جائزة نوبل) و(٢) الدكتور جون روبرتس (عميد كلية مرتون بجامعة أوكسفورد) و(٣) الدكتور والتر ماسي (رئيس مؤسسة العلم الأمريكية) و(٤) الدكتورة م. س. فريسبهاوس (معهد ماساتشوستس التقنية) جاءت لها لا عميقاً مباشراً بأفكار مقالة الأستاذ الدكتور ما يكل شاتوك، وغير مباشر بما جاء به فكر الأستاذين قاسم ومعطي، فقد أثارت حقائق وتساؤلات ظاهراتية (Phenomenological) جديرة بأن تؤخذ بنظر الاعتبار لدى التفكير بحلولية مؤملة لإشكالية التعليم العالي العربي الراهنة، ويمكن بلورتها في النقاط السبع التالية :

إذا كان العلم قلب الإنسانية ـ كما سبق وبينا في مستهل هذا المدخل ـ فالجامعة تشكل نبض هذا القلب، ويبقى هذا النبض قائما مادامت المثل الأكاديمية، والعربية الإسلامية منها خاصة، تنظم حياة الحرم الجامعي وتزكي توقه لآفاق متطورة مطردة الانفتاح والاتساع نحو اجتهاد متبادل بين البحث والتطوير العلمي من جهة وتطبيق المعرفة الأصيلة حول مسائل بقاء ونماء المجتمع والطبيعة من حوله من جهة أخرى . ووفقاً لزخم سيادة هذا الاجتهاد المتبادل تزدهر الجامعة لتقود منحه الحضارة في المجتمع أو تنحسر لتأخذ في أحوال جنوبية مؤسفة صبغ أبراج عاجية تكون في كثير من الأحيان معوقات للتقدمين المدني والحضاري في المجتمع . وفيما بين هذين المقامين تظهر أشكال مختلفة للجامعة في الشمال والجنوب على حد سواء: ففي الشمال هناك جامعات قيادية رائدة (جامعات البحوث) وجامعات أخرى (جامعات التدريب والتعليم) . ويمكن التأكيد على شيوع الصنف الأخير من الجامعات في أقطار الجنوب عامة وفي الوطن العربي خاصة . فما مدى حظ جامعات البحوث في متابعة سموها العلمي وما مدى احتمالات بقاء أو فناء الجامعات الأخرى عند فجر القرن الحادي والعشرين؟ . وعبر أفكار هذا العدد الخاص يمكن أن نلمس اتفاقا على أن الحظ سيكون حليف النمطين في التطور والنماء عندما تحوز الجامعة على أجيال مميزة من قادة الحرم الجامعي، العلماء والطلبة والإداريين الشجعان، قادرة على:

١- إيقاف ومن ثم إزالة ظاهرة «هبوط المواطنية الأكاديمية» (Decline of academice citezenship) ومن أبرز تكشفات تلك الظاهرة تنامي أنانية الاحتراف (Professionalism) العلمي والتقني الدقيق وذلك على حساب تكامل وتناغم (Harmony) شتى الأنظمة العلمية والتقنية التي تشكل هيئة وجود الحرم الجامعي، الأمر الذي يستتبع نشوء تنافس بغائي - أناني متحيز حاد يشعل النار في سهل العقائد العلمية ويأتي على بيادر عطاء الجامعة الخيرة. وبناء على هذه الحقيقة، يمكن القول إنه إذا كانت ثمة جامعة متقدمة - في الشمال أو الجنوب - عند مختنق الخطر الأول فذلك عائد إلى تكشف العيب في مواطنيتها، وليس طارئا عن تأثير حكومي أو اجتماعي كما يقال في مثل هذه الأحوال.

٢- ردع انتهاك «براءة الجامعة» (Innocence)، الجارية - منذ الحرب العالمية الثانية وحتى اليوم - عبر تفاقم حدة التنافس بين أساتذة الجامعات للحصول على التمويل الخارجي من الحكومات والصناعة والتجارة. وليس ثمة حاجة إلى القول ثانية إن هذا الانتهاك قد وصل حد الاحتراف اللاأخلاقي عندما سلم (Surrender) وسطاء هذا الأمر المؤسف أمر الحرم الجامعي لمطالب غير أخلاقية أبدتها الحكومات أو القطاع الخاص أو الصناعة . . . إلخ. وبفلاح قيادة الحرم الجامعي في إزالة آثار هذا الانتهاك يمكن للجامعة أن تعود إلى الدخول في عمق التزامها بالبحث عن الحقيقة ونشرها وتعليمها للأجيال الشابة وبالتالي تحريك مركب العلم والتقنية شاقوليا نحو الإبداع والسمو الحضاريين المناطين بمهمة الحرم الجامعي أصلا.

٣- الوقوف بحزم في وجه «بلقنة الجامعة» (Balkanization) الأخذة اليوم ليس بناصية البوسنة والهرسك فقط بل بحياة العديد من جامعات الجنوب والتجلية في ضرب قواعد الإنجاز والنشر الأكاديمي الرفيع وتطبيق أعراف بيروقراطية داخلية لا تنسجم والمثل الأكاديمية العالمية مسايرة بذلك أهواء بعض قطاعات المجتمع ومؤسساته المختلفة القائمة اليوم على التمييز العرقي والمعتقدي والجنسي. ونعتقد أن فشل قيادة الحرم الجامعي في صد ظاهرة البلقنة هذه سيقود الحرم الجامعي إلى ظل شبح تدمير ذاتي، قد يكون من آثاره قيام شجارات عنصرية وقبلية وتنافسات ضارية وإرهاصات قاصمة لظهر تقدم العمل العلمي الحق مثلما حدث لجامعات الولايات المتحدة الأمريكية خلال الحقبة الماكارثية في السبعينات من هذا القرن.

٤- تعزيز الديمقراطية الأكاديمية بدءاً من إنهاء الحرية في التعبير عن الحقيقة ونشرها. الأمر الذي يقود إلى إقصاء الشك في شمولية وتكامل وعمق الفكر الأكاديمي وارتباطه بالواقع وذلك بدءاً من ذهن المجتمع. وبنجاح الحرم الجامعي في إرساء أصول الديمقراطية فيه، تنفتح أمامه آفاق صافية من السمو لتحقيق التزامه بمسئوليته المقدسة، على النحو الذي جاء على وصفه الأستاذ رياض قاسم مثلاً، وتمنح الجامعة فرصة التحرك نحو الجهة التي تضم «جامعات البحوث» وذلك بعيدا عن جهة التخلف والضياع.

٥- استنهاض همة أعضاء هيئة التدريس، ومن يعاونهم في البحث والتطوير، لتفعيل دورهم في برامج التدريب والتعليم وذلك بشكل مواكب لتابعتهم جهودهم البحثية والتطويرية. وليس ثمة ريب في أن تعليم المواضيع العلمية من قبل أساتذة لا يجرون أبحاثا في المجالات التي يعلمونها لا يقود إلى تكوين أجيال شابة ثرية ذات خيال وفضول علميين متقدمين والجدير بالذكر أن هذا الاستنهاض سيعود، كما تبين تجارب الجامعات المتقدمة الناجحة، بتغذية استرجاعية على الحرم الأكاديمي فاته تتجسد في إيقاظ حر للروح العلمية الداخلية (Espirit de corp) التي تشكل الحافز الرئيسي لتقدم المعرفة.

مسألة الجامعات العربية: منظور القبور الحية

د. عدنان مصطفى

لا تجد مجتمعاً بشرياً حل على هذا الكوكب وقد سار على نهج الحكمة الإنسانية الخيرة القويم. ولا تجد قوماً يؤمنون بهذا النهج إلا وقد ساهم الله جلت قدرته إلى تولي إطار حضاري - مدني (Cultural - Civilized) قادر على إسناد مجتمعهم بالمعرفة المنظمة، على النحو الذي تقوم به الجامعات - بشكل ما - منذ القرن الحادي عشر الميلادي وحتى اليوم. وليس ثمة أدنى ريب في حقيقة أن معظم المجتمعات البشرية القائمة على هذا الكوكب قد بلغ حال تقدمه الراهن - بمقاميه المدني والحضاري - عبر جسر راسخ من الممارسة البحثية الأكاديمية الخالصة لعلماء هذه المجتمعات «مفكرين، مجربين، تقنيين، فنانين، . . . إلخ» الذين يشكلون المحرك الحضاري الدافع لتقدم وتجدد عطاء الحرم الجامعي منذ ميلاد أول شكل له - وكان بصورة جامعة بولونيا الإيطالية - وحتى اليوم. وثمة تعالق وثيق بين اطراد تقدم أي مجتمع في عمق المستقبل وفعالية جامعاته في إبداء التكوين الحضاري والمدني لأجيال المجتمع الشابة وإنماء ذاتها الفكرية والعملية، لتبلغ مقام شخصيات حرة مثقفة ومستقلة قادرة على تحقيق آمال أوطانها بعيش رضي وعلى رؤية آفاق تناه مجتمعاتها بحكمة لا تنفصم عراها عن الواقع دائب التغير. ولا جدال في أن منطلق تعزيز هذا التعالق إنما يكمن في رسوخ صفاء المناخ الأكاديمي وتفتح روح التحرر العلمي فيه، وتقدم مسيرة الحرم الجامعي ليكون موئلاً لتفعيل مسيرات: البحث عن الحقيقة والتطوير العلمي والتحرر الفكري الإنساني والالتزام بتعزيز رفاه الإنسان وحماية البيئة التي تحتويه وصنع تقدم المجتمع وتطوير تيار الديمقراطية الحقة فيه، إضافة إلى تعزيز وجود الجامعات كمصدر متجدد لإفراز المعرفة المنظمة في المجتمع، ومن ثم بقاء

الجامعات كمحركات عبقرية الكفاءة لمجتمع بشري حر. كما تعمل في إذكاء هذا التعالق - إثارة أو إحباطاً - مُثُل أكاديمية (ethos) تكون عادة وليدة المقام المدني والحال الحضاري للمجتمعات التي تحتوي تلك الجامعات. وانطلاقاً من أنماط متغايرة التطور للمثل الأكاديمية، سادت الجامعات الأوربية مثلاً وجود الحياة في أوربا على مدى ثمانية قرون خلت، وليس ثمة من ينكر على الجامعات الأوربية متابعة قيامها بدور أساسي مؤثر في صنع تقدم المجتمع الأوربي الجديد عبر المستقبل المنظور للوحدة الأوربية الناهضة. وفي نفس الوقت، تمّ الإقرار أوربياً أن العلاقة بين الجامعات والمجتمعات التي تخدمها هي أبعد اليوم عن أن تكون مُرْضية. فخلال العقود الأخيرة المنصرمة مرت الجامعات الأوربية بأطوار توسع لا سابق لها جاءت تلبيةً لأسباب اجتماعية ورغبات اقتصادية جماهيرية أجمعت على ضرورة التوسع في مرحلة التعليم الثالثة وما يماثلها. ومن جهة أخرى، (١) بدا فشل الحكومات الأوربية الغربية في العثور على نهج مستقر يواكب بين الإنفاق على الجامعات والنمو الاقتصادي و(٢) ساد ادعاء الصناعة الأوربية الغربية بفشل الجامعات في الاستجابة السريعة لمتطلبات أسواق العمالة العلمية والتقنية و(٣) تنامى شعور حاد بالإحباط لدى الخريجين الجامعيين نتيجة دخولهم عالم لَيست لديه حاجة ملحة لخدماتهم، قاد جميعاً إلى حدوث قدر لا يُستهان به من ضياع إدارات الحرم الجامعي الأوربية عبر عقد الثمانينات المنصرم «المجلس الأوربي، ١٩٨٣». وإذ أثارت هذه العوامل الثلاثة يقظة عارمة لدى مجتمع العلم والتقنية الأوربي، ومبادرة دفاعية شاملة عن الوجود الأكاديمي الأوربي، فإنها وعوامل مريرة أخرى، يأتي في مقدمتها غياب الديمقراطية الحقة في المجتمع العربي عامة والأكاديمي فيه خاصة، قامت بحصار الحرم الأكاديمي العربي وتحويله إلى قبر يضم بقية حية من أبناء المجتمع العلمي العربي، وهو حال مقت يتطلب الخلاص منه عملاً جماهيرياً عازماً يستند إلى إدراك حق لخلفيته الأساسية. وليس ثمة ما يوصلنا إلى هذا الإدراك غير الحوار الديمقراطي الخالص، البعيد كلّ البعد عن الخلافة المدرسية، والقريب كل القرب من واقع الحياة السياسية والتنموية والاجتماعية العربية. وبناء على هذا الاعتقاد يأتي مبرر حوارنا لأبرز جوانب مسألة الجامعات العربية الراهنة في هذا المقام، إضافة إلى محاولة سبر بعض أبرز معالم منظور هذه القبور الحية.

بعض مشاهد رئيسة لجامعات الوطن العربي

حتى بواكير عقد الأربعينات من القرن العشرين لم يشهد الوطن العربي، المجزأ والمرهص وقتئذ بقوى الاستعمار القديم الغاشمة، سوى وجود نوى جامعية محدودة الكيان الأكاديمي والعدد - مثل جامعات: الجزائر (١٨٩٧)، والسورية (١٩٠٣) والقاهرة (١٩٠٨) - ولكنها في آخر الأمر وبعيد استقلال بعض الأقطار العربية القائمة فيها شكلت نوى وطنية حقة لجامعات عربية عتيدة. ولقد كان غرض سلطات الاحتلال السياسية من إقامة تلك المؤسسات الجامعية هو ترسيخ الوجود الاستعماري الفكري في عقول الأجيال العربية الشابة من خلال:

١ ـ إشغال الأجيال العربية الشابة، المقبلة على العلم، بعلوم لا تندرج البتة في حاجة المجتمع العربي للمعرفة المناسبة (appropriate Knowledge) لانتشال الإنسان العربي من ذل التخلف والجهل والفقر والقهر.

٢ ـ إفساح الفرصة لبعض فئات المجتمع العربي، الدخيلة عليه والمتعاونة مع الإدارات الاستعمارية، لحيازة درجات علمية عالية تمكنهم من تولي مناصب إدارية وسياسية واجتماعية وتنموية عربية لتُنفذ من خلال قناعها الوطني المزيف مصالح أسيادها المستعمرين.

٣ ـ بثّ حوارات فكرية تشكك بأصول الحضارة العربية ـ الإسلامية وتدعو من وراء ستار المدنية ـ العلمانية إلى تمرد شامل على تلك الأصول السامية.

٤ ـ طرح مقررات أكاديمية تنطوي على معتقدات تخالف بشكل ما تلك التي قام عليها كيان المجتمع العربي وخاصة تلك التي تنكر الوحدة العربية والاعتماد على الذات ووجود مدرسة العلم العربية المجيدة.

٥ ـ نشر أفكار تبرر جدوى الوجود الاستعماري في الوطن العربي، وتمسح الهوية الحضارية العربية، وذلك عبر تزويد الخريجين بتعاليم غربية مادية وسلوكيات لا تنتمي للوجود المدني العربي من جهة وترسخ تبعية الشباب العرب للفكر والممارسة الاستعماريين السائدين وقتئذ من جهة أخرى.

٦ ـ بذر نوى سياسية وطنية شابة، تحررية الظاهر استعمارية الباطن، تعمل بعد تخرجها ومن داخل الأطر الجماهيرية العربية التحررية على صرف شراوات التوقد التحرري العربي وعلى تضليل تلك الأطر من ترسيخ مسارها الحق نحو الوحدة والحرية وبناء الذات.

٧ ـ إلهاء الباحثين الأكاديميين العرب بمسائل نظرية تحط في آخر المسعى عند أفكار ومعتقدات علمية تفيح بالإنسان العربي عن إدراك مجريات التطور المدني والتقدم التقني العالمية.

ومع رسوخ أعمدة الكيد الاستعماري السبعة هذه، ورغم ضراوة الرياح السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي هبت على الوطن العربي من أقصاه إلى أقصاه، خاب فأل الإدارات الاستعمارية في تحقيق ما أرادته من هذه المؤسسات الأكاديمية حيث تفتحت في قلبها قوى أكاديمية تحررية «أساتذة وطلاب» كتب لها شرف حمل مشاعل اليقظة العربية وكان لها دور بارز في تطوير تلك النوى الأكاديمية لتصبح لاحقاً معاقل للفكر التقدمي العربي من جهة ومنبعاً فيّاضاً لأجيال يقظة العقل والإرادة والفعل من جهة أخرى.

ومنذ عقد الخمسينيات من هذا العصر، ومع تتابع استقلال أقطار الوطن العربي وانفلات العرب من ربقة الاستعمار القديم، تنامى وجود الجامعات العربية ليصل عددها اليوم إلى ما لا يقل عن (٦٥) جامعة متباينة في حجم وإمكانيات حرمها الجامعي، وتنتشر على واسع مدى الوطن العربي على الشكل المبين في الجدول(١). والمميز في هذا النمو هو ترابط عدد الجامعات المقامة مع قدر استقلالية أقطار الوطن العربي وانحسار تبعيتها العلمية والتقنية للاستعمار العالمي الحديث، حيث نتبين من الجدول (١) أن حوالي ٧٢٪ من جامعات الوطن العرب الوطنية جرت إقامتها فيما بين عقدي الأربعينات والثمانينات المنصرمين من القرن العشرين الجاري، وهي بمعظمها جامعات حكومية ومسيرة، بأشكال متفاوتة التحكم السياسي، بقرارات الأنظمة السياسية العربية الحاكمة. ونظراً لإمساك الحكومات بخيوط كيس مصروف تلك الجامعات فقد

الجدول (١)

بيان نشوء وتوزع الجامعات في الوطن العربي خلال النصف الأخير من القرن العشرين

نوى جامعية أقيمت قبل منتصف القرن العشرين

- الجزائر (١٨٩٧)
- دمشق (١٩٠٣)
- القاهرة (١٩٠٨)

١٩٤٠

- الإسكندرية (٤٢)
- القرويين (٤٢)

١٩٥٠

- حلب (٥٨)
- الملك سعود (٥٧)
- محمد الخامس (٥٧)
- أسيوط (٥٧)
- بغداد (٥٦)
- الخرطوم (٥٦)
- قار يونس (٥٥)
- اللبنانية (٥١)
- عين شمس (٥٠)

١٩٦٠

- قسنطينة (٦٩)
- الموصل (٦٧)
- صلاح الدين (٦٧)
- عبدالعزيز (٦٧)
- الكويت (٦٦)
- أم درمان (٦٥)
- البصرة (٦٤)
- المستنصرية (٦٣)
- الملك فهد (٦٣)
- الأردنية (٦٢)
- الإسلامية / منورة (٦١)
- الأزهر (٦١)
- بيروت العربية (٦١)
- التونسية (٦٠)

١٩٧٠

- البعث (٧٩)
- تشرين (٧٩)
- الإسلامية / غزة (٧٨)
- القدس (٧٨)
- قطر (٧٧)
- النجاح الوطنية (٧٧)
- الوطنية (٧٧)
- قناة السويس (٧٦)
- الشوفة (٧٦)
- المنيا (٧٦)
- إمارات عربية (٧٦)
- اليرموك (٧٦)
- عنابة (٧٥)
- فيصل (٧٥)
- الجزيرة (٧٥)
- حلوان (٧٥)
- الحسن الثاني (٧٥)
- محمد الأول (٧٥)
- محمد الأول (٧٥)
- عدن (٧٤)
- التكنولوجية / بغداد (٧٥)
- الإمام الإسلامية (٧٤)
- بومدين (٧٤)
- الزقازيق (٧٤)
- بيرزيت (٧٢)
- بيت لحم (٧٢)
- طنطا (٧٢)
- منصورة (٧٢)
- الخليل (٧١)
- صنعاء (٧٠)

١٩٨٠

- ناصر (٨٦)
- البحرين (٨٦)
- علوم وتكنولوجيا أردنية (٨٦)
- العرب الطبية (٨٤)
- عبدالقادر / قسنطينة (٨٤)
- مؤتة (٨١)
- نواكشوط (٨١)
- النجم الساطع (٨٠)
- أم القرى (٨٠)

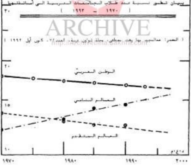
المصدر: استقيت من: الدليل العام للجامعات العربية. الطبعة الأولى. ١٤٠٨ هجرية - ١٩٨٨ ميلادية. الصادر عن «اتحاد الجامعات العربية». الأمانة العامة. عمان - الأردن.

خضعت استقلالية الحرم الجامعي العربي لهوى شد وإرخاء تلك الخيوط وبشكل خاص في مجال توظيف الإدارة العليا وعضوية هيئة التدريس والبحث العلمي. وتتركز الوظيفة الرئيسة لمعظم الجامعات العربية في التدريب الأكاديمي خلال المرحلة التعليمية الثالثة. ووفقاً لواقع حال هذا الأمر، فإنها تقوم عند مطلع عام ١٩٩٣ بتدريب ما لا يقل عن (٤,٧) مليون طالبة وطالب مستخدمة لذلك حوالي (٢٨٠٠٠٠) عضو هيئة تدريس (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس، خبير فني، تقني... إلخ). ورغم أن نسبة عدد الطلاب لأساتذتهم قد بلغت في هذه الجامعات اليوم حدود (١٦,٦)، وهي نسبة تفوق بقدر (١٠٪) عن مثيلتها في العالم النامي وسطياً، فإن ذلك لا يشكل دليلاً على تقدم تلك الجامعات كما هو في جامعات العالم المتقدم والتي تمتلك وسطياً نسبة لا تزيد عن (١٢) طالباً لكل أستاذ عند مطلع عام ١٩٩٣ كما هو موضح في الشكل(١).

فالجامعات العربية، التي جاء تكوينها على صور هجينة لبعض جامعات العالم المتقدم ـ سنأتي على رسمها لاحقاً ـ باتت اليوم رهينة انحسار واضح في سموها العلمي، مما أوصلها إلى مقام سبات يكاد يقارب صمت المقبور. وقبل الدخول في التفاصيل الرئيسة لهذا المقام، لابد من التأكيد أن ما ينطبق من بعض هذه السمات على جامعة عربية ربما لا نجد ما يؤكد انطباقه على جامعة أخرى، وإن صادفت تحليلاتنا هنا رفضاً من قبل أية جهة جامعية عربية فسيكون من دواعي سرورنا جلاء تلك الجهة حقيقة الأمر مؤكدة بذلك على وقوفها على أرضية حرم جامعي ديمقراطي صلبة تستدعي التقدير والاحترام، وبذلك يتحقق مقصد رئيس من مقاصد هذا البحث المتواضع ألا وهو حوار الأكاديميين الوطنيين الشجعان الذين لا يخشون في قول الحق لومة لائم من جهة والمؤمنين بأن آفة العبد رضاه عن نفسه بما هو فيه من جهة أخرى. كما أنه لابد من التأكيد في البدء على الحقائق التالية:

أولاً: إن بذرة الجامعة كمؤسسة حضارية لإنتاج المعرفة التنموية المنظمة كانت على يد حكماء الأمة العربية الذين: (١) بادروا بتنفيذ أمر الله جل وعلا بالتماس فضل العلم، الذي جاء في معظم سور كتابه الكريم، وقوله جلت قدرته خاصة في سورة طه «وقل رب زدني علماً»، وفي سورة المجادلة «يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات»، وفي سورة الزمر «قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون»، و(٢) اقتدوا بسنة نبيهم العربي الكريم محمد بن عبدالله الذي قال صلى الله عليه وسلم: «من سلك طريقاً يبتغي فيه علماً، سهل الله له طريقاً إلى الجنة» (النووي ـ القرن السابع الهجري، ١٩٩٠). فمن حلقات الصحابة والأئمة والصالحين والعلماء، التي تنامت في المساجد وحلقات الذكر، تكونت خلال فجر وضحى الإسلام مدارس العلم الشهيرة «داخل الوطن العربي وخارجه» لتشكل جميعاً عطاء مدرسة العلم العربية المجيدة «مصطفى، ١٩٩١». هذا وقد اتسمت هذه المدارس «الجامعات» العربية بـ(١) سعيها لـ(جمهرة المعرفة Popularisotion of Knowledge) التي بدأت الجامعات في الدول المتقدمة بتحقيقها، و (٢) صرامتها في الحفاظ على استقلالية كيانها والحفاظ على حرمتها ورعاية علمائها و (٣) دقتها في إنماء مقدرة طلابها العلمية و (٤) تطويرها لأمر الحوارات العلمية (البحوث) لتصبح ذات أنظمة علمية متعددة (Multidisciplinary)، تبين أنها اليوم خير نهج يؤدي إلى بلوغ بحوث بالغة الأهمية للعلم ذاته وللإنسان والبيئة من حوله، و (٥) تأكيدها على تداول المعرفة بين المدرب والمتدرب بأسلوب ديمقراطي يستند إلى الأخلاق الإسلامية السامية، و (٦) إدراكها العميق لمجريات التمويل الاجتماعي والاقتصادي و(٧) تفاعلها فيما بينها رغم حدة وأصالة

الحوارات القائمة وقتئذ. وفي الكتاب الصادر عن مؤسسة «انسايكلوبيديا بريتانيكا» بعنوان «العرب» جاء ذكر إنشاء إحدى الجامعات العربية العتيدة على يد الخليفة المأمون عند فجر القرن الثالث الهجري «أي في الربع الأول من القرن التاسع الميلادي» وكان ذلك تحت اسم «مدرسة المعرفة» ببغداد وتركز البحث العلمي الأصيل والمتقدم فيها على الرياضيات والطب والفلك والفيزياء والكيمياء والفلسفة، إضافة إلى تدريب الشباب على استيعاب هذه العلوم وتهيئتهم لتولي مناصب الإدارة التنموية في الدولة العربية العظمى «انسايكلوبيديا بريتانيكا، ١٩٧٨». ومتابعة لهذا التوجه الحضاري الفريد، عزم الخليفة المعتضد بالله (٢٧٩ ــ ٢٨٩ هجرية) على بناء مدينة للعلم على النحو الذي يفكر به العديد من الدول المتقدمة اليوم. ولقد كان محور نمو هذه الجامعات «المدارس العلمية» مستنداً إلى حرم جامعي متكامل يضم حلقات تقرير العلوم، والدينية منها خاصة، ومجالس المناظرة، ووفرة المكتبات، والدعم من بيت مال المسلمين. وللمقارنة، تجدر الإشارة هنا إلى أنه عندما قرر ملك بريطانيا، جورج الرابع، إنشاء جامعة لندن خلال العقد الثالث من القرن التاسع



الشكل (١)

عشر الميلادي «أي بعد عشرة قرون من إنشاء جامعة المأمون ببغداد» أُصيبَ بعدم فعل ذلك، ومن بين أبرز تلك النصائح رسالة لامبراطور النمسا حملها سفيره في لندن إلى الملك البريطاني تقول بالحرف الواحد: «ثمة مسألة واحدة أرجو أن تثيرها لدى اهتمام الملك قبل أن ترحل، وهي تتعلق بأمر تأسيس جامعة لندن، فلديك سلطتي أيها السفير كي تخبر جلالته باعتقادي المطلق بأن متابعة تأسيس هذه الجامعة ستجلب الخراب لبريطانيا» «جامعة لندن، ١٩٧٢».

ثانياً: وخلال فجر عهد النهضة في أوربا، وعت السلطات الكنسية، والملكيات المطلقة، والامبراطوريات حكمة ازدهار الدولة العربية بالعلم، فبادرت منذ القرن الثامن عشر بإحداث جامعاتها لتكون الأساس للجامعات الأوربية الراهنة. ورغم أن هذه البدايات الجامعية لم تكن من إبداع المجتمع الديمقراطي الحر، فقد استمدت زخم تطورها من مصدرين مظلم ومضئ: فانطلاقاً من رغبة السلطات الكنسية والحكومية بتوظيف العلم لصالح تعزيز نفوذها داخل وخارج القارة الأوربية جاء المصدر الأول «غالبرايث، ١٩٨٥»؛ واعتماداً على التزام أعضاء هيئات التدريس في معظمها بمثل (ethos) علمية ـ أخلاقية ـ إنسانية، كالتي قامت عليها جامعة برلين مثلاً، جاء المصدر الثاني المضئ والذي تمثل بانطلاق عملية تكوين شخصية علمية مستقلة لدى أجيال أوربا الشابة من جهة وتحرك مركب البحث العلمي الحر، ومن ثم بروز نجم الحرية الأكاديمية في معظم جامعات العديد من بلدان العالم في القرن التاسع عشر من جهة أخرى «هرمان، ١٩٨٣». وفي الوقت الذي قاد به المصدر الأول جامعات العالم النامي إلى توظيف الحرم الجامعي مسرحاً لتعزيز ديماغوجية السلطة بدءاً من الأجيال الشابة وانتهاء بالجماهير الواسعة، فإن المصدر الثاني في العالم المتقدم قام بتوليد تغذية استرجاعية (Feedback) داخل المجتمع العلمي ـ التقني المتقدم الذي صنع بدوره: (١) استقرار توجه الحرم الجامعي وشد أزر حريته الأكاديمية من جهة و (٢) تمكين الجامعات من تحقيق إنجازات كبرى في العلم والتقنية من جهة أخرى. وعلى هذين العظامين الذاتيين ترسخت سمات سمو معظم جامعات العالم المتقدم حتى اليوم.

ثالثاً: منذ إرساء كيان جامعة «مدرسة المعرفة» العربية على يد الخليفة المأمون وحتى إنشاء أحدث جامعات العالم المتقدمة في شرقي الأرض وغربيها بدت حقيقة «ثمن التعليم the price of Learning» مضيئة فعلاً في أذهان مؤسسي هذه الصروح الحضارية الكبرى: فالحرم الجامعي المزود بركني الحرية الأكاديمية والديمقراطية الراسخة في إدارة وجوده لا يمكنه (١) الوفاء بتنمية الأجيال الشابة اللازمة لصنع بقاء المجتمع واطراد ازدهاره في ضمير المستقبل و (٢) تعزيز سمو وأصالة بحثه عن الحقيقة العلمية و (٣) استثمار نتاج بحوثه الأصيلة في صنع التنمية المدنية والحضارية الإنسانية، إلا بتمويل يفوق مقام التوظيف المالي الحرج في التنمية المعرفية. وبناء على إدراك عملي متفاوت العمق زودت جامعات العالم بأصولها المالية والعقارية والمادية، كما تلقت بشكل ما معظم دخلها المالي من الدولة. فالجامعات في المملكة المتحدة مثلاً تلقت عبر عقد السبعينات من القرن العشرين ثلثا دخلها المالي من الحكومة مباشرة أو عبر رسوم الطلاب التي تقوم الدولة بتسديدها عنهم. ونتيجة لتضارب في رأي حكومة المحافظين برئاسة السيدة مارغاريت تاتشر مع رأي الحرم الجامعي البريطاني حول وظيفة الجامعة في الثمانينات، خفضت الحكومة البريطانية ١٧٪ من تمويلها

للجامعات عندما رفضت أن تعمل كمؤسسات خدمية في عام ١٩٨١ . ومن خلال مدخراتها المالية وتضحيتها ببعض أصولها العقارية، لكن معظم هذه الصروح العلمية السامية من امتصاص الصدمة التاتشرية القاهرة. وفي أيار من عام ١٩٨٦، طبقت لجنة المنح الجامعية البريطانية صيغة تمويل حكومي جديدة خفضت من خلالها قدر هذا التمويل بما لا يقل عن ٣٥٪ وسطياً. الأمر الذي أثار تحفظ المجتمع العلمي البريطاني ليخرج على الرأي العام البريطاني ثائراً على واقع «التدمير العلمي Science in peril» الذي تقوم به حكومة المحافظين في ظل النظام العالمي الجديد، وليدعو إلى نجدة مادية وطنية لبرامج البحوث والتنمية العلمية القائمة والمتطورة، وربما يعود سقوط السيدة مارغاريت تاتشر الوطني - السياسي بشكل رئيس إلى صراعها المكثف مع نساء ورجال العلم في بريطانيا، وفشلها في إرغام الحرم الجامعي البريطاني بالرجوع القهقرى لعهد الرومان الذي آمن بأن وظيفة العلم تكمن في التحري العلمي الطارئ، من جهة والتركيز على التطبيقات العملية له من جهة أخرى فقط.

والآن في مناخ الوجود العربي السائد منذ بواكير الثمانينات من هذا العصر وحتى اليوم، والمتسم بـ:

(١) توالي صواعق الصراع الاجتماعي - السياسي - الاقتصادي العربي - العربي، و (٢) تراكمات آنية لغيوم المقت الحضارية - المدنية التي تحجب رؤية المجتمع العربي لوظيفة العلم والتقنية في مركب نمائه وبقائه، و (٣) اندفاعات رياح التخلف العربي الدائرة أعاصيرها حول المجتمع العلمي العربي والحرم الجامعي فيه خاصة، والدافعة له بعيداً عن مقام استقراره اللازم له لإبراز أفضليات وظيفته علمية للبحث العلمي العربي وصنع سموه، و (٤) باطراد الهزات السلطوية داخل الحرم الجامعي والناتجة من خروج الحرية الأكاديمية العربية من حيزها وانحسارها الراهنين، ومن خلال منظور الحقائق المبينة في مطلع هذه الفقرة، يمكن تلمس معالم مقت وجود جامعات الوطن العربي من خلال سياحات المشاهد الرئيسية التالية:

(أ) سياحة المشاهد الأولى: وهي مشاهد بائسة متفاوتة الأصل والهيئة يمكن اعتبارها مشاهد «الاعتياد على الموت: (getting Used to elying)» والدالة على مجاهدة أعضاء هيئات التدريس في الحرم الجامعي العربي، ويأتي في مقدمتها:

١ - يصح القول إن غالبية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية تلقت تدريبها البحثي ضمن جامعات العالم المتقدم «الغربي والشرقي» وتزودت ببراءة يطلق عليها اسم الدكتوراه تقول بأن حاملها قد برهن عن معرفة علمية متقدمة من جهة ويمكن الاعتماد عليه في تحقيق بحوث علمية أصيلة سامية من جهة أخرى. وثمة قلة محظوظة توفرت لها بشكل ما تعزيز هذه الثقة فتمكنت من متابعتها مواكبة مسيرة تقدم العلم العالمية. أما الباقي من أعضاء هيئة التدريس الجامعية تداولته ظلامات غياب البحث العلمي عن الحرم الجامعي العربي ليقعد ملوماً محسوراً تحت غبار ألواح المدرجات البائسة المجترة مواد علمية قد لا يخرج مداها الفكري أحياناً عن إطار مقررات المرحلة الثانوية السائدة في العالم النامي. وإن حبا الله بعض أعضاء هيئة التدريس في حرم جامعي عربي ما بتمسك عازم بروحه البحثية العلمية، تبوء مجاهدته في تطوير معرفته بخيبات أمل عند رفوف مكتبات خالية من الدوريات المتتابعة، ولدى مخابر بدائية التجهيز، وتتعاظم مع عراقيل إدارية تحول بينه وبين المشاركة في الملتقيات العلمية داخل الوطن العربي أو خارجه. ومع انقضاء الزمن

في هذا المقام، تتلاشى المقدرة البحثية، ويتحول الباحث عن الحقيقة العلمية الأصيلة إلى باحث عن الستر العلمي في وجه أسئلة الأجيال الشابة القادمة لرفد هيئة التدريس من جهة، أو الوافدة للحصول على الدرجات العلمية الأرفع من جهة أخرى.

٢ ـ وفي ظل اعتقاد، ليس لدينا ما يؤكد مصدره الخارجي، يسود لدى بعض أصحاب القرار التنموي العربي، يقول بأن الحرم الجامعي نتيجة لانشغاله في التدريب العلمي للشباب، قادر فقط في أحسن الأحوال على إعطاء رأي في هذا المجال. ومن المفضل استبعاد هيئة التدريس عن مسائل التنمية الوطنية كي لا تغرق بآراء نظرية بعيدة عن الواقع. ونتيجة لهذا الرأي تولدت ثغرة متزايدة الاتساع بين الحرم الجامعي في العديد من أقطار الوطن العربي. ويأتي في مقدمة ظلم هذه الثغرة: (١) حرمان تنمية الإنسان العربي من رؤية العلم الحقة وتعريضها، في أبرأ الأحوال، لغاشم نتائج ممارسات الخطأ والصواب التي تواجه مجتمعنا العربي الراهن قاهر ارتياباتها، و (٢) حرمان المجتمع العلمي العربي، الذي يتركز معظمه في إطار الحرم الجامعي العربي، من التعويض عن ثمن المعرفة الذي سددته الأجيال العربية المتتالية من دماء دخولها الوطنية العامة. وفيما بين فكي هذين الحرمانين، تقطعت سبل تراسل مجتمع العلم العربي مع الجماهير الواسعة، فانعكس ذلك إحباطاً وانعزالاً للحرم الجامعي، إن لم يجرّ الهوى بعضاً من أعضاء هيئة التدريس إلى شباك الاستغلال السياسي.

٣ ـ ونتيجة لوجود أعضاء هيئة التدريس في عين سكون القبر الجامعي الذي حددنا موقعه بالشاهدين آنفي الذكر، فقد أُقعدوا عن رؤية جوهر مفهوم الحق إن لم يجر بشكل ما إقناعهم بالتخندق في هذا المقام إلى أن يقضي الله أمراً كان مفعولاً. وعندما يقوم من بين الشاهدين علم من يرى ذلك انطلاقاً من حكمة كونفوشية تقول: «عندما يتطابق المجتمع مع ما دئتقم يحتمه، وعندما لا يكون كذلك اهرب منه إلى الغابات والجبال». وعندما لا يقبل عضو أو عضوة هيئة التدريس بأمر المروبير فلن تعطى له الفرصة لإبداء مواجهة واقعه المقيت إن تجرأ وباح برفضه له في المقام الأول.

٤ ـ وعندما يزداد غليان الرأي الحر في الحرم الجامعي ينفتح عنه الغطاء ليجهز على مصدره المحرك أو لإعطاء الفرصة أمام بعض البقية الحية منه لتبتعد عن الإرهاص. وربما بلغت الحقيقة الأخيرة منتهى وضوحها عندما قام أحد المجالس الجامعية العليا بالتعبير عن قلق الأكثرية حول مصير حرمهم الجامعي نتيجة تيسير «نزوح» الهيئة التدريسية عنه، حينها ردّ رئيس تلك الجامعة قائلاً: «لا عليكم، وإياكم والوقوف في وجه من يريد ترك الجامعة....»، عندها تساءل ذلك المجلس إن كان ذلك الموظف الكبير حريص على وجود جامعتهم في المقام الأول.

٥ ـ ونتيجة لمعاملة أستاذ الجامعة على أساس جنسيته الوطنية، وليست العربية الأصيلة، لا يجد عضو هيئة التدريس الراغب في العمل والبحث بجامعة غير التي «نزح» منها أو قرر عند تخرجه النهائي الانتماء إلى مسيرتها البحثية، الفرصة متاحة أمامه لتحقيق ذلك. ومن هذا المنطلق تولدت «بطالة» علمية عربية قاتلة وبقيت آلية هجرة الكفاءات العربية الحرة خارج الوطن العربي دائرة، ولتحقق للإدارات الجامعية غير المؤمنة بالديمقراطية والتحرر الأكاديمي أمنيتها برؤية «مشهد» صوالي كبير يدل على كبحها إرادة الحرم الجامعي الذي تسلطت فيه، ومن ثم يمكن بكل سهولة تمييز الكثير من أعضاء هيئة التدريس القانعين (Contented) بقوت الحياة المقدم إليهم في ظل ذلك المشهد الصوالي، إضافة إلى الكثير أيضاً من المرتقبين الصامدين وما يدلوا بحق التزامهم العلمي ـ الوطني ـ الديمقراطي تبديلاً.

٦ ـ ومع اضمحلال سلطة الحرم الجامعي العلمية الذاتية خلف «مشاهد» وجود أعضاء هيئة التدريس، واطراد مشكلة ملء الإدارات الجامعية الرئيسة «رئيس جامعة، نائب رئيس جامعة، عميد، رئيس قسم، قائمون على التخطيط والبحوث. . . . . . » بالتعيين السياسي البحت، انفلت عقال الإنماء العلمي داخل الحرم الجامعي، وتجلى ذلك في نشوء ظاهرة ارتزاق مقيتة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس يمكن تمييزها في: (١) التفات الهيئة التدريسية نحو مسائل هامشية في العملية التدريبية العلمية، و (٢) تسيب العديد من برامج التدريس وانخفاض مستوى الإشراف على الطلاب، و (٣) تعاظم وجود جملة من الأساتذة غير الأكفاء كلياً. وثمة جامعات عربية تجاوزت هذا «المشهد» الرهيب عبر فلاح أبناء الحرم الجامعي بالوصول إلى السلطة السياسية العليا في البلد وإقناعه بأهمية منح الحرم الجامعي حداً أدنى مع إمكانية إدارة شؤونه إن أُريد للجامعة تحقيق تحركها نحو أداء وظيفتها العلمية ـ الوطنية الحقة. وعلى هذا النجاح تمكنت إدارة الحرم الجامعي من الاستعانة بعلماء بارزين في الوطن العربي وخارجه لرفد بنيان الهيئة التدريسية بالنصح والتقويم والمراقبة والإشراف على مدى زمني لا يُستهان به، فتحقق لهذه الإدارة وضع الحصان المناسب أمام عربة التدريب والبحث العلمي. ولم يكن هذا الأمر يرى النور إلا بتوفير يسرة حياة عضو الهيئة التدريسية وتوفير مستلزمات توجهه العلمي الصحيح.

٧ ـ أما الجامعات التي لم يتيسر لها مناخ تجاوز «المشهد» السادس آنف الذكر، فتركز فيها «مشهد» سابع مثير للرعب يسجل «موت» الفكر العلمي الحديث الذي كان من المفروض تقديمه حياً في عقول أبناء الوطن الشابة. وفي ظل هذا المشهد تولد خليج مظلم بين أعضاء هيئة التدريس وجماهير الطلاب، فانعكس ذلك سلباً على سمعة أساتذة الجامعات ومن ثم موثوقية (Credibility) وجدوى (Feasibility) الوجود الجامعي في البلد، وبإجراء دراسة معمقة لما حدث أثناء ثورة جامعة روما عند مطلع عقد التسعينات الجاري تبين أن سبب تلك الثورة الطلابية الرئيس هو تعاظم بُعْدُ «المشهد» السابع هذا دون ريب.

(ب) **سباعية المشاهد الثانية**: وهي مشاهد مكربة نوعاً ما آنياً، ولكن كربها العظيم سيتكشف غاشياً في مستقبل الأجيال العربية الشابة القريب. ومن أبرز تلك المشاهد ما يلي:

١ ـ قبل بداية النصف الثاني من القرن العشرين كانت الجامعة، وفي الوطن العربي خاصة، منطلقاً لبلوغ مكانة رفيعة في العمل والمجتمع. وعلى ذلك، شهدت جامعات الوطن العربي إقبالاً طلابياً متعاظماً، ومن هنا جاء مبرر سعي الحكومات العربية لتعدد وتوسيع الوجود الجامعي العربي «انظر الجدول ١». ومع أن هذا التوجه الصحيح لأجيالنا العربية الشابة قد تعزز غرضه قبل انقضاء عقد السبعينات، فإنه لم ينج من كَرْبِ تحول الحرم الجامعي إلى مكتب لإصدار شهادة، وهي ورقة لم تعد تضمن للخريج الشاب مستقبله المنظور في الحياة الواقعية. فإضافة إلى تأثر المجتمع بحقائق سباعية المشاهد الأولى، تبين للآباء أن أبناءهم لا يحظون بالاهتمام المنتظر من الحرم الجامعي. وربما يعود ذلك، من منظور الطلاب العملي، إلى: (١) مبان جامعية مهيبة الظاهر محبطة الباطن، و (٢) مكتبات متخلفة الإمكانيات، و(٣) برامج تدريب وتطوير مفرقة في بعدها التاريخي وإن حدث وعززت ببعض مجريات التطور العملي والتقني الحديثة تصبح مصدر اطراد في شرخ مرآة العملية التعليمية الثالثية، و (٤) وجود أعداد متزايدة من الأساتذة الذين فقدوا رؤيتهم المهنية

والبحثية المنشودة طلابياً. وبناء على ذلك، بدت الجامعة للناس، من خلال أعين وإحساس أبنائهم، مكاناً لهدر وقت وكفاءة أبنائهم، ناهيك عن الهدر الاقتصادي لإمكانيات الناس المالية عبر الإنفاق على دراسة أبنائهم في الجامعة. عندها وفي أواخر عقد السبعينات حدث تحول باتجاه تدريب الشباب على حرف فنية عادية «حدادة، نجارة. . . . . إلخ» لها سوق واسعة في مناطق التشييد والبناء العربية مثلاً. وربما يصادف في العائلة الواحدة أحد أبنائها المهندسين عاطلاً عن العمل لأمد بعد تخرجه من الجامعة، في حال نجد أخاه الذي لم يفلح في غير تعلم حرفة السباكة، يملك حساباً لا يُستهان به في المصرف، ويسكن في بيت مريح، ويقتني سيارة فخمة.

٢ ـ وفي أواخر مرحلة التعليم الثانوي المرهقة دراسياً يبدأ الشباب بالتفكير بالإفلات من نفق النظام المدرسي الشديد ومن شائك الرقابة العائلية الدائمة، والاستعداد لدخول الحرم الجامعي حيث الحرية في نمط ونوع التعلم إضافة إلى إمكانية بناء الذات ديمقراطياً. وعلى مدار أيام الفصل الدراسي الأول يصحو هؤلاء الشبان «صبيان وبنات» على واقع معاملتهم كأطفال بعد أن كانوا يحلمون بمعاملة الناضجين. ويتجلى ذلك من خلال قيام الأساتذة الضجرين في العديد من كليات الجامعة بإشعار الوافدين الشباب بعدم أهليتهم الفكرية للدراسة الجامعية. كما أن بداية الإشراف على هؤلاء الطلاب الطموحين، وخلال فصول التدريب العملي خاصة، ترهق نفس الطالب وتخنق تطلعه لنهل العلم، ومن هنا يبرز مشهد انحسار ثقة الجيل الشاب بشخصية العالم التي يريد أن يكون عليها مستقبلاً.

٣ ـ وقد جاء معظم طلاب الجامعات بقصد حيازة المعرفة المتقدمة والتدريب العلمي الحديث، ورغم وجود هوة عميقة تفصل بين خلفيتهم الثانوية والأطر الفكرية الجامعية، فثمة تساؤلات ومسائل مثيرة للتقدير تدور في أذهان الطلاب ـ حيث يأتي في مقدمتها تلك المتعلقة ببقائهم الإنساني والوطني والعربي إضافة إلى العديد من التحديات الفكرية والعلمية التي يطرحها الكشف العلمي حول الإنسان والكون والوجود الذي يحتويها ـ وينتظروا من محاوراتهم الأكاديمية الديمقراطية المتقدمة أن يحصلوا على إيضاحات وإجابات وحوارات متقدمة لها. وإذ يتم تحقيق هذا التطلع عبر: (١) حوار الأستاذ ـ الطالب المباشر والذي نطلق عليه اسم الإشراف (Supervision) و (٢) حوار الطلاب ـ الأساتذة الجماهيري داخل الحرم الجامعي ويتم من خلال التنظيمات النقابية الأكاديمية و (٣) حوار الطلاب ـ الطلاب بدءاً من الحوار الفردي وانتهاء بالجماهيري العلني بواسطة تنظيمات الطلاب الأكاديمية الديمقراطية الحرة في جامعات العالم المتقدمة، فإن جامعات الوطن العربي توفر لطلابها القليل من نِعَم هذه الحوارات، وتكون النتيجة إما دخول الفكر الطلابي في غيوم عصر «القنوع» ومن ثم بروز «مشهد الخنوع العلمي»، أو خروج الفكر الطلابي لتحدي طغيان التخلف العلمي في كيان الحرم الأكاديمي.

٤ ـ وكثيراً ما يبرز عياناً «مشهد» قتل المبادرة الذاتية لطلاب العلم الشباب في بعض جامعات الوطن العربي وذلك في صورة: (١) آلية الإشراف الأكاديمية الجماعية المبتكرة من قبل الإدارة الجامعية إزاء تشوه ظاهرة التعليم العالي الجماهيري، و (٢) اللجوء إلى أفراد وجماعات من خارج الحرم الجامعي للمساعدة في تقرير بعض المواد والتدريب العملي، و(٣) عدم حث الطلاب على تعزيز لغتهم الأجنبية التي تمكنهم من

توسيع دائرة اطلاعهم العلمية خارج إطار محاضرات أساتذتهم والكتب التي سبق وقاموا بترجمتها لهم، علماً بأن ما تُرجم يعود إلى أدبيات علمية ذات تاريخ بعيد نسبياً.

٥ ـ وثمة قلة من جامعات الوطن العربي أتاحت لطلابها فرصة «تكوين» تنظيمات علمية ـ اجتماعية ـ نقابية داخل الحرم الجامعي، وتلك شجاعة متميزة تسجل لإدارة هذه الجامعات. ومنطلق التقدير في هذه الالتفاتة الحضارية ـ الأكاديمية يكمن في تدريب الطلاب على العيش مع الواقع الذي سيدخلونه قريباً بعد التخرج، ولكن بصورة منضبطة ديمقراطياً في إطار الحرية الأكاديمية الواعية. وبواسطة تلك التكوينات الديمقراطية الطلابية تمكن الحرم الجامعي من تجاوز، بل إزالة، الكثير من مشاهد انحسار الوجود الأكاديمي التي أسلفنا بيانها. أما الجامعات التي تقف رغماً عنها دون فعل ذلك، فتجد نفسها مبادرة لمسايرة إقامة «مشهد» رخامي كبير، تعرش فوقه شجيرات الورد ويلتقي حوله الطلاب ليذكروا عزيز مطلب قد مات، واعتقد أن هذه الالتفاتة الإدارية الطيبة رغم عجزها تمثل خطوة ما للأمام.

٦ ـ ونجد قلة من جامعاتنا العربية يفتقد بعض إداراتها روح المعاصرة، وفي حوارها مع أبناء الحرم الجامعي من الطلاب خاصة، فيكون أداؤها حافزاً لإثارة الوسط الطلابي في الحرم الجامعي ومن ثم مثاراً لاستقطاب لا ضرورة له في حياة هذا الحرم. فانطلاقاً من هذا المقام، يبدأ ثمة شعور شبابي مقهور معاد للسلطة الجامعية ككل، فينعكس ذلك في (١) رسوخ اقتناع بتسلط إدارة الجامعة القاهرة لأماني الشباب في حياة أكاديمية تحوطها الحرية والديمقراطية في التعلم والتدريب، و (٢) نشوء تكتلات طلابية متضاربة فكراً وعلماً وسياسةً يمكن أن تقود في مرحلة ما بعد التخرج إلى زيادة تشريخ صورة المجتمع العربي الحضارية عما هو عليه حالياً الموصف اليوم.

(٧) لا جدال في أن طلاب الجامعات يشكلون المصدر الرئيسي لقادة الرأي والفكر والسياسة في المجتمع. وعندما يوفق أي مجتمع بتوطيد حوار وطني بنّاء مع هؤلاء الطلاب، وفي إطار حرمهم الجامعي الحرّ، فسيهنأ بوفرة من رجال تنمية الوطن المدربين الفتيان ويضمان توجه سياسي وطني عازم على صعيد الواقع المنظور.

وتبقى الحرية الأكاديمية، التي لا تماثل شكل الحرية المدنية والسياسية السائدة في المجتمعات الديمقراطية، هي محرك مركب هذا الحوار الوطني. فمن جهة الحرم الجامعي، يشعر الطلاب وأساتذتهم معاً بفضل الجمهور المثقف في إعلاء مقام الحرم الجامعي في تطوير الحرية السياسية والمدنية داخل المجتمع. ومن جهة المجتمع، ومؤسساته السياسية ـ التنموية خاصة، يسود ثمة إدراك لا يتزعزع حول الأثر الكبير لعطاء الحرية الأكاديمية في تصويب مسيرة الوطن التنموية والسياسية. ولكنه في غياب الديمقراطية السياسية في المجتمع، تسعى السلطة ومعارضيها إلى استغلال هذه الحقيقة من خلال زرع بذور أفكارها ـ التي قد تقع خارج منظور الوطن ككل ـ في زوايا الحرم الجامعي والإفادة في أحيان كثيرة من بساطة خبرة الشباب السياسية وتوقد حماسهم في تنفيذ أغراضها الخاصة. وفي هذا الإطار، قد يخرج أحد الطلاب بقناعة الإفادة من هذا الاستغلال مادياً وسياسياً ويقوم بالبحث عن راعٍ له يُبادله حَكّ الظهر. وتشير تقويات الحركات الطلابية الشهيرة في العقود القريبة الماضية «مثل ثورة طلاب فرنسا ضد الرئيس ديغول» إلى أن من حكّ ظهر قيادة هذه الثورة جهات أمنية معادية لأماني فرنسا الوطنية. وإن حدث «المشهد» الذي نخشاه في جامعات ذات حرية أكاديمية عتيدة، الا يجدر بنا توقع حدوث ذلك في إطار جامعاتنا العربية ذات البنى الديمقراطية الهشة ولم تُمارس في حرمها الجامعي أية حرية أكاديمية جديرة بالتقدير بَعْد.

(جـ) مساهمة المشاهد الثالثة: ثمة جامعات عربية حباها الله جلّ وعلا بقيادات وإدارات وطنية نشأت وتدربت وانتمت لمُثل الحرم الجامعي الأصيلة فتم على يديها (١) إنماء سمو جامعاتهم في تدريب الشباب و(٢) تعزيز دخول الحرم الجامعي المادية، و (٣) إقامة جسور من التعاون العلمي والتقني مع جامعات العالم المتقدم الصديقة مكنت من ربط الحرم الجامعي بعجلة البحث العالمي وتوفير سبل عملية لنساء ورجال العلم في الجامعة من متابعة بحوثهم بشكل براغماتي «أي إجراء العمل التجريبي في الجامعات المتعاونة ومتابعة تحليلها ونشرها في الجامعة الأم». وتشكل هذه النعمة إحدى جلوات حياة الحرم الجامعي العربي. والجامعات العربية الأخرى، وربما هي قلة، تم حرمانها من هذه النعمة وذلك من خلال «تعيين» إدارات جامعية غير مناسبة وغير مقبولة من مجتمع الحرم الجامعي ولا تنتمي في الواقع لهذا الحرم من قريب أو بعيد، فتشكّل وجودها «مشهداً» من أكرب مشاهد تحجر الحرم الجامعي التي أتينا على ذكرها آنفاً. وفي ظل هذا المشهد، يُعشش غربان الانتهاز الأكاديمي فوق مشاهد مقيتة لعل أكثرها كرْباً ما يلي:

١ ـ في بدء تولي مهمتها، تسعى الإدارات الرئيسة اللامنتمية ضمن الحرم الجامعي إلى الإفادة من حسن نية أبناء الحرم الجامعي في تسيير شؤون الجامعة، لكنها بعد صنع تحرك وظيفتها واكتشافها عدم تقبل أبناء الحرم الجامعي ما يمس مثلهم الديمقراطية الأكاديمية، تبدأ «بفرض» إرادتها وكبح إرادة الحرم الجامعي الذي باتت تحكمه. وعندها يحط الكثير من غربان الانتهاز فوق هذا المشهد وتدور حفلات نعق متتالية تؤكد مبررات إزهاق روح الحرية الأكاديمية والتبشير ببروز نمط عصري من هذه الحرية سيحل مكان تلك التي عفا عليها الزمن... إلخ. واعتماداً على ميزانية الحرم الجامعي، تمد حفلات التبشير لتأخذ أشكالاً مختلفة متنافسة الضجيج تصبح في كثير من الأحوال مبعث ردة فعل دفاع الحرم الجامعي عن بقائه وليست حريته فحسب، تماماً كما حدث عندنا بداية ثورة جامعة روما «سبيكترا ١٩٩٠».

٢ ـ منذ نهاية القرن التاسع عشر وحتى اليوم أصبحت حرية البحث والتدريب الجامعي المتقدم والنشر العلمي العالمي المعيار الرئيس لتقويم سمو الحرم الجامعي في العالم المتقدم. ولسنا هنا بحاجة إلى استخدام هذا المعيار، إذ ليس ثمة ما نقيسه به غير التدريب في المرحلة الثالثية فقط. ولا يمكن لأحد أن ينكر البتة وفاء معظم الجامعات في الوطن العربي بمهمة التدريب الوطنية هذه، فمن خلال تحقيق ذلك جرى إمداد برامج التنمية العربية حتى اليوم بما يفوق حاجتها من الخبرة الجامعية الدرية، إن لم يكن قد فاض الأمر عن ذلك وقاد اندماج الجامعات العربية في أداء هذه المهمة إلى «تعطيل» ما لا يقل عن ٧٠٪ من خريجي المرحلة الثالثية منذ بداية عقد الثمانينات وحتى اليوم، وذلك نتيجة لإشباع سوق العمالة الجامعية في مسيرات التنمية العربية. وكان بإمكان الإدارات الجامعية تهييج مسار تدريب المتقدمين من هؤلاء الطلبة كي يلجوا باب البحث العلمي بعد تأمين مستلزماته لهم. وا أسفاه، ثمة ندرة في الجامعات العربية التي شمرت عن ساعديها لتنفيذ هذه الوظيفة المجيدة، وما تبقى منها بات منطوياً على حاله التعليمي البحت، وأفلتت من يده إرادة البحث والتطوير. فشكل ذلك مشهداً ثالثاً من مشاهد التحجر في الحرم الجامعي. ثمة من يدافع قائلاً: «بما أن المال اللازم لتحقيق البحث العلمي بيد الحكومات وليس بيد إدارة الحرم الجامعي، فهل من العدل إلقاء اللائمة في وجود «مشهد» رفات البحث العلمي على تلك الإدارة؟». ولسنا بحاجة إلى الدخول في تفاصيل مغثة

للقلب لترد بها على التساؤل منطقي الظاهر شيطاني الباطن . فكما أسلفنا في المشهد الأول من هذه السباعية، يتطلب اطراد تمويل البحث العلمي في الحرم الجامعي إدارة مؤمنة به، إدارة لا تأبه في طلب هذا الحق لومة لائم، إدارة متمية للبحث العلمي يملك قادتها سيراً ذاتية حافلة بعناوين عشرات، إن لم تكن مئات، البحوث العلمية الأصيلة المنشورة عالمياً. أما الإدارة المعينة لوظيفة غير ذلك، فلا تستطيع التضحية بكرسيها دفاعاً عن أمر لا يعنيها إن لم يكن التحدث به مضرة لوجودها. هذا وتجدر الإشارة، أنه لم تحاول إدارة جامعية جادة في أمر البحث العلمي في إيصال رغبة الحرم الجامعي إلى القيادة السياسية العليا في البلاد العربية إلا ونالت ما تريد من تمويل وتقدير ورعاية.

٣ ـ وعندما يتصاعد ضغط الحرم الجامعي الجماهيري على الإدارة الجامعية المتهاونة، لا تجد الأخيرة من سبيل أمامها سوى «عقد» لقاءات مهرجانية تلعب من خلالها على امتصاص هذا الضغط إن لم تصل في كثير من الأحيان إلى إلقاء تبعة تخلف الحرم الجامعي وتعثر مسيرة البحث فيه على أبناء الحرم «أساتذة وطلاباً». وعندما يكون ضغط الحرم الجامعي كبيراً على الإدارة، تلجأ الأخيرة إلى القوى السياسية الساندة من خارج الحرم الجامعي «لتنظير» أمر التطوير الجامعي. فتكون النتيجة لقاءات مهرجانية كبرى تختتم بحملة إعلامية مثيرة لتظهر قصائد من التوصيات والحكم الصارخة التي تطمس صوت الحرم الجامعي وراء مشهد غير أكاديمي لا يغيب.

٤ ـ وفي أعقاب كل حملة تطوير جامعية تبرز وجوه إدارية جديدة وبرامج عمل لا تختلف عن سابقاتها إلا بحلتها الإدارية الجديدة. وأول ما تبدأ به هذه البرامج المبادرة إلى «إرضاء» أصوات الحرم الجامعي العالية ومحاربة الناس بقوت حياتهم، وعندها تشهد جنبات الحرم الجامعي «مشاهد» إنسانية صابرة، وبذلك يوفى الصابرون أجرهم بغير حساب.

٥ ـ وإن كان مصاب أعضاء هيئة التدريس القائمين بمهامهم لا يُستهان به في الجامعات ذات الحرم الجامعي المنكوب بالمشاهد آنفة الذكر، فإن مصاب الجيل الجديد العائد من الإيفاد التخصصي أكبر. إذ يصل هذا الجيل من أعضاء الهيئة التدريسية الشباب ليجد نفسه أمام شبكة جامدة من المعوقات الحياتية والأكاديمية والعلمية. فإدارة الجامعة «المعينة» وأعني التي لا تحمل الهوية للحرم الجامعي، لم تفكر البتة بالحد الأدنى من مقومات استقرار الأساتذة الشباب وبدء حياتهم الأكاديمية على أرضية تسمح لهم بمتابعة بحوثهم العلمية والتحضير لمحاضراتهم والإشراف الفعال على الطلاب الذين يناط إليهم أمر تدريبهم العلمي والعملي. وثمة أحوال شريرة تصيب الإدارة الجامعية المتخلفة، وأعتقد أنها قليلة الحدوث، تدفعها إلى إثارة مواقف جدالية بين أجيال أعضاء هيئة التدريس، تحقق من خلالها سيادتها على الهيئة التدريسية من خلال تفرقها. ومن نتائج هذا التفرق غير المباشرة، أن يجد الشباب أنفسهم أمام فئات المقررات والمهام البحثية، التي لا تساعدهم مستقبلاً على إبداء نتاج علمي أصيل مطلوب لترفيعهم الأكاديمي. وفي أحسن أحوال هذه النتيجة، وكي يحظى الأستاذ الشاب بالترفيع الأكاديمي يجد نفسه مترجماً كتاباً ما ليكون أساس المقرر المكلف بتدريسه، أو يقوم لاحقاً بتطوير محاضراته السابقة في صورة كتاب جديد، أو القيام بنشر أبرز نتائج البحث الذي نال عليه درجة الدكتوراه قبل عودته للحرم الجامعي الوطني. كل ذلك، إضافة إلى أن عدم مبادرة

الجامعة بتأمين مسكن مناسب للأستاذ الشاب العائد يضع نسبة كبيرة من أعضاء الهيئة التدريسية يبدون وكأنهم معلقون بين السماء والأرض بخيط عنكبوت.

٦ ـ أما المشهد السابع في هذا المقام، فيعز علينا ذكره تفصيلاً، ويتجلى في بحث «الإدارة الجامعية» ـ غير المنتمية روحياً للحرم الجامعي والكافرة بالحرية الأكاديمية ـ عن بعض من غاب ضميرهم الأكاديمي أو اللذين فقدوا رؤيتهم البحثية السامية، أو الضجرين وذلك لتلويث مناخ العمل بين زملائهم وأمام طلابهم مفسحين المجال أمام الإدارة كي تظهر «نفوذها» في «قمع» من يخرج عن لعبتها الإدارية أو يتسلل وراء الخط الأحمر المرسوم حول الحرية الأكاديمية المتاحة نسبياً. وفي الوقت الذي يشكل هذا المشهد قنبلة موقوتة في قلب الحرم الجامعي في العالم النامي، فإنه بدأ بالانحسار عن وجود الحرم الجامعي العربي، ونرجو الله جلت قدرته أن يعين القلة المصابة به من جامعاتنا العربية على إزالة آثاره نهائياً من وجود حرمنا الجامعي العربي الصامد في وقت قريب، إنه سميع مجيب.

مظاهر نبض الحياة في الحرم الجامعي العربي

الشيء المميز في الحرم الجامعي العربي اليوم هو: أن جذوة الحياة لم تزل تتوقد فيه تحت رماد الأسى والانحسار، وأنه كون موائل العلم والتحرر والعطاء هذا غير قابل لأن يتحول حتماً إلى قبر سيبقى ثائراً على أسائه، إن هذا شيء يراد، ويتخذ هذا النبض المقدس المظاهر الرئيسة الثلاثة التالية:

المظهر الأول: اطراد تفتح قوى التحرر الأكاديمية

إذا كان تقدم مسيرة العلم في الأمة مرتبطاً بحتمية سيادة واستقرار مناخ التقدير والثقة بمجتمعها العلمي وحمايته بالإمداد المادي والرعاية المميزة، فإن ازدهار هذه المسيرة لا يبدى حقيقة ما لم تفعل قوى الفكر والإبداع الأكاديمية الديمقراطية في تحريكها، كما لا يسمو العلم ذاتياً ما لم تشرق شمس الحرية الأكاديمية عالية في سماء جامعات تلك الأمة. وتفيد تجارب حياة الحرم الجامعي العربي في هذا المجال، أن الأمل في إبراز مكانة الجامعة في المجتمع كامن في عقول وقلوب أساتذتها وطلابها وثقتهم العميقة بتفعيل حريتهم الأكاديمية ذاتياً، فكم خابت آراء تقول بأن حرية الحرم الجامعي تابعة مباشرة فقط لقوى المجتمع الأخرى. ومن لا يتفق معنا في هذه القناعة نتمنى عليه العودة إلى ملتقيات الوطن العربي الخاصة «بإصلاح» و«تطوير» التعليم العالي ليجد فصولاً متكررة من كوميديا الصراع على سلطة العلم العربية، وليتبين جلياً «بلاغة» اللذين أوكلت إليهم قيادة حملات الإصلاح والتطوير هذه، و«شطارتهم» في «تبني» نتائج البحوث المتقدمة التي تقدم بها بعض أبناء الحرم الجامعي العربي. وتجدر الإشارة إلى أن مساهمة الحرم الجامعي بآرائه في مثل هذه المهرجانات السياسية كان الغرض منها «إثبات الوجود» ونشر حقيقة حياة الحرم الجامعي أمام الرأي العام العربي باعتباره المعني الرئيسي بإبداء الدعم المفصل لوظيفة الحرم الجامعي في المجتمع ولدوره في إنماء الوطن العربي، على أي حال، لو أن «بلاغة» و«شطارة» قادة مهرجانات «الإصلاح» و«التطوير» كانت مجدية، فَلِمَ لم يبصر ويلمس ويتابع الإنسان العربي، من أقصى الوطن العربي إلى أقصاه، خروج الحرم الجامعي من عتمة حياته الراهنة؟.

وعبر النصف الثاني من عقد الثمانينات الماضي، أدرك كل قاص ودان في المجتمع العلمي العربي أن زمن إذكاء تحرر الحرم الأكاديمي العربي وإنهاء أصوله الديمقراطية قد أزف، ونجد في «إعلان طرابلس» حول توحيد الجهود العلمية والتقنية كمقوم للبقاء التنموي، والتغير الاجتماعي والاقتصادي، والتقدم الحضاري العربي، الذي صدر في أيلول من عام ١٩٨٩ خير دليل على بداية العمل لتحقيق هذا الإدراك «انظر الجدول ٢»، «مصطفى، ١٩٩١». وعلى الصعيد العملي تبين لأبناء الحرم الجامعي «أساتذة وطلاباً» إمكانية استثمار كل الفرص الوطنية المتعلقة بهذا القصد، والملتقيات العلمية ـ التنموية منها خاصة، لتعميق تحركها في أفق يملك الأبعاد التالية:

أولاً: العمل على فتح حوار واقعي مع الإدارات الجامعية بأساليب ذكية تتناسب وعمق إدراك تلك الإدارات لأمر الحرية الأكاديمية وأثره في صنع نجاحات العمل الجامعي، وهي ثمار ستقوم إدارة الجامعة بقطفها.

قبل أية جهة من جهات الحرم الجامعي الأخرى. أما في الحرم الجامعي العربي المحظي بإدارة متمنية له بشكل ما، فيعمد أبناء الحرم (أفراد وتنظيمات) لتعزيز حوارهم معها بشكل أكثر تقدما وتبرز من خلاله منتهى الجهود (optimum efforts) الرامية إلى تنفيذ هذا الاتجاه، ويتم عبره ابتكار تقنيات ديمقراطية جديدة براغماتية لتعزيز تراسل مختلف بنى الحرم الجامعي. وفي جميع الأحوال، تتابع هيئة التدريس تطوير إمكاناتها في التدريب والتجريب والبحث والتطوير، والتعاون على إزالة ظواهر الإحباط التي قد تنتاب الأستاذ والطالب وذلك عبر لقاءات داخلية (القسم، الكلية، الجامعة، نقابة، اتحاد، جمعية، ... إلخ) للتصارح والتناصح والتصافح، والاجتهاد في تخليص الحرم الجامعي من عواقب إرهاص الحرية الأكاديمية.

ثانيا: بترسيخ أصول متقدمة للحوار الداخلي الأكاديمي، يبدو أن ثمة جامعات عربية قد تحركت قدما باتجاه صياغة قيم (ethos) أكاديمية حضارية عصرية، وبدأت بتكوين أصول جديدة للحرية الأكاديمية التي يمكن عبرها إبداء تصور ديناميكي لوظيفة الجامعة في تطوير المجتمع وإمداده بالمعرفة المنظمة اللازمة له لبناء الوطن. ويأتي في مقدمة تلك القيم ما يخص (تنظيم) كيان الحرم الجامعي الجماهيري ووضعه أمام عربة إنهاء هذا الحرم ليضاهي أمثاله عالميا.

ثالثا: لا ريب في أن تجسير الهوة السحيقة (القائمة) بين الحرم الجامعي والمجتمع عامة يتطلب بادئ ذي بدء وعيا كاملا لأسباب قيام هذه الهوة من قبل جميع أبناء الحرم الجامعي. وتنفيذا لهذه المهمة المقدسة تسعى اليوم مجموعات أكاديمية متعددة النظم العلمية إلى حيازة أبرز معطيات حياة المجتمع وبنائه، وتحليلها، والتحاور داخليا وخارجيا حول معطياتها، فيتم من خلال ذلك إبراز معالم التعالق الحيوي بين الجامعة والمجتمع. وعلى هذا الإدراك، توصلت عدة جامعات عربية إلى مخرج عملي لها من مأزق البرج العاجي الذي أودى بتقدم عدة جامعات عربية خلال العقود الأخيرة الماضية.

الجدول (٢)

إعلان طرابلس حول توحيد الجهود العلمية والتقنية العربية كمقوم للبقاء التنموي، والتغير الاجتماعي والاقتصادي، والتقدم الحضاري

بناء على اقتراح اللجنة التأسيسية للأكاديمية العربية للعلوم وتأييد شامل وعازم أبناء العلماء والتقنيون من أبناء الوطن العربي والعالم المشاركون في «المؤتمر الأول للعلوم الأساسية. ٢٣ ـ ٢٨ أيلول/ الفاتح ١٩٨٩» تم إصدار الإعلان التالي: مميزين الأعباء المتنوعة التي يحملها العرب من خلال توقهم للبقاء الحر والنماء الإنساني، حيث تزداد وطأة هذه الأعباء مع اضمحلال إمكانية ودور مجتمع العلم والتقنية في إطار الحياة والتنمية العربية.

وبإدراك أنه بمقدور العرب الاستعداد لصنع بقائهم الأفضل، وبإمكانهم بلوغ مستقبل مشرق من خلال اتباعهم منهج العلم والتقنية الحق. فعل هذا النهج سبق لهم في الماضي أن بنوا ـ وعبر قرون خلت ـ نماء وحضارة العرب العظيمة، التي لم تقل البتة قيمة وأبعادا عن تلك التي وصلتها اليوم أقطار الشمال، فإن العلماء والتقنيين العرب المساهمين في «المؤتمر العالمي الأول للعلوم الأساسية، ٢٣ ـ ٢٨ الفاتح ١٩٨٩ في طرابلس، ليبيا»، قد قرروا العمل من أجل ما يلي:

١ – تعزيز صورة العلم والتقنية في إطار الحياة والتنمية العربية بهدف كسب المزيد من الدعم العام والخاص على جميع المستويات الاجتماعية والاقتصادية، وذلك انسجاما مع (إعلان تريستي) حول العلم والتقنية كأداة لتنمية أقطار الجنوب.

٢ – إيلاء العلماء والتقنيين اهتماما مناسبا، باعتبارهم مخزونا استراتيجيا هاما ومتجددا في صنع التقدم الحضاري العربي.

٣ – التصميم على صنع حوار نشط مع العلماء العرب الشباب بقصد استجلاب المزيد منهم لصالح البحث والتنمية متعددة الروائع.

٤ – تصعيد جهودهم الهادفة إلى تكامل مؤسسات العلم والتقنية النشطة وذلك من خلال الاتصال المباشر بين الأقسام المختصة، والتعاون المباشر في تحقيق مشاريع البحث العربية.

٥ – تكامل جهودهم مع الجهود الدولية المماثلة في مجال البحث التنموي ولعل خير مثال يُكمن في هذا الصدد ما تمثل في التوجه العلمي العربي الليبي لإقامة «مؤسسة الطاقة الدولية».

٦ – توحيد إمكاناتهم من خلال إقامة مؤسساتهم ومعاهدهم المستقلة التي تدار من قبلهم مباشرة، وترتبط مباشرة بالمسائل الراهنة للتنمية والحياة العربية. وفي هذا الإطار، يقدر المؤتمرون عاليا الجهد العازم الذي يبذله بعض العلماء والتقنيين العرب لإقامة «الأكاديمية العربية للعلوم» وذلك مع إطلالة فجر عقد التسعينيات المقبل.

المظهر الثاني: عصرنة المعرفة الأكاديمية وتحديث تقنيات التدريب

يترسخ حوار الحرم الأكاديمي الداخلي تسنى لعدة جامعات عربية من:

١ ـ إدراك صورة المعرفة المتاحة داخل الحرم الجامعي ومضاهاة ذلك مع ما أعطته الجامعة للأجيال الشابة الخريجة وللوطن ككل. مما مكنها من تحديد أولويات عصرنة هذه المعرفة وفقا لتساؤلات الشباب ومشاكل حياتهم ومتطلبات إنماء المجتمع، مع اعتبار حقائق التمويل المتطورة.

٢ ـ إثارة حوار واقعي مع مؤسسات التنمية الوطنية والتعرف على تطلعاتها ومشاكلها والمسائل التي يمكن أن يقوم الحرم الجامعي بحلها انطلاقا من إمكانياته الحالية (المتاحة أو المتطورة قريبا). ومن خلال ذلك، يمكن لأبناء الحرم الجامعي ـ وعبر وحدات ومجموعات متعددة النظم العلمية ـ إبداء مبادرات تطوير علمية ـ تنموية تقود إلى وضع الجامعة في موضع تقدم رفيع من مسيرة التنمية العربية (أي على الصعيدين القطري والعربي المشترك). ومن هذا الباب الضيق حاليا، ستنفض الجامعات العربية عنها ثوب القناعة بمصدر دخلها الحكومي، لتدخل أبواب التنمية الواسعة والموصلة إلى مصادر دخول جديدة ومتجددة، وذلك كما فعلت جامعات العالم المتقدمة اليوم. وبإلقاء نظرة على الجدول (٣) تبين مثلا أن جامعة سالفورد البريطانية قد تمكنت من كسر طلسم الاعتماد على محدودية دخلها الحكومي من خلال هذا المدخل البراغماتي الشجاع، واستطاعت خلال النصف الأول من عقد الثمانينيات المنصرم من تحقيق تغير يتراوح بين ٣٠ و٩٧٣٪ في توجهها الاستشاري والتنموي المثير للتقدير (الإيكونوميست، ١٩٨٧). وتجدر الإشارة إلى أن الوطن العربي قد يشهد قريبا قيام شركات جامعية للاستشارات والبحث والتطوير التقني. ومن المؤمل أن تفلح هذه الخطوة المتقدمة من إدخال القطاع الخاص في تمويلها وتمكين القطاع العام من الاستغناء تدريجيا عن اعتماده على الخبرة المستوردة والاستشارة الخارجية اللامنتمية (عبدالسلام، ١٩٩٠). ومن أبرز الأفكار التي نتوقع أن تجد طريقها إلى النور تلك الخاصة بإنشاء «شركة عربية للمعلومات» تقوم بحيازة وإدارة وتصنيع المعلومات العصرية وتوفيرها في سوق التنمية الواسعة. والجدير بالذكر هنا، أن فكرة هذه الشركة جاءت في البدء من توجه عملي عربي جبار تولته جامعة الدول العربية وعززته عبر «مركز التوثيق والمعلومات» العتيد لديها. وقد جرى تطوير هذه الفكرة أخيرا من تحقيق دراسة ماقبل الجدوى في إحدى جامعات الوطن العربي (عبدالمجيد مهنا وهند مصطفى، ١٩٩٢)، (هند مصطفى وعدنان مصطفى، ١٩٩٣).

٣ ـ استغلال إمكانيات الحرم الجامعي التقنية وفي مقدمتها عناصر الجامعة البشرية الدربة ـ بعد المبادرة لإنصافها ماديا ومعنويا ـ لتحديث وسائل التدريب والبحث التجريبية، وتوفير آلية وطنية فاعلة للإمداد اللوجيستيكي التقني المطلوبة لتعزيز برامج البحث والتطوير العربية الناهضة في عدة جامعات عربية. وعلى صعيد تنفيذ هذه الفكرة عمليا، يمكننا التمني على «اتحاد الجامعات العربية» تحقيق دراسة جدوى إقامة «شركة عربية مشتركة للتجهيز والإمداد التقني»، آخذة بالنظر أمر استثمار المال العربي المشترك وتوظيف الخبرة التقنية العربية الدربة في هذا المجال المميز. وعبر هذه الالتفاتة العربية المشتركة الطيبة قد تتولد تغذية استرجاعية تصب في حياة «اتحاد الجامعات العربية» ذاتها وتفتح أمامه سبيلا إلى خروجه من مشهد تقليدية فعاليته الراهنة.

الجدول (٣): بيان دخل جامعة سالفورد البريطانية (بأسعار ١٩٨٦)

لجنة المنح الجامعية ()	١٢٥٢٦٢	١٦٣١٧	٣٥
رسوم الطلاب الخاصة	١٤٠٧	٢٣٠٢	٦٤ +
منح وعقود البحوث*	٤٦٤٥	٣٠٦٨	٨٧ +
استشارات علمية وتقنية	٣١٠	٢٧٤	٣٠ +
لقاءات ومؤتمرات علمية ذاتية التمويل	١١٢	١٢٠٢	٩٧٣ +
تمويل الشركة الجامعية**	٧٥٠	٥١٠٣	٥٨٠ +
دخول أخرى متفرقة	٦٥٩	٦٠٣	٨ −

* نصف هذا الدخل يأتي من مجالس البحوث.
** شركة خدمات جامعة سالفورد المحدودة وشركة جامعة سالفورد للهندسة القدرية المحدودة.

المصدر: مجلة الإيكونوميست البريطانية، ١٤ شباط ١٩٨٧.

المظهر الثالث: تحريك الحوار العربي ـ العربي لتصعيد سمق مدرسة العلم العربية

قبل تحرير أفكار هذا البحث المتواضع بوقت غير قليل، وجدنا من المفيد التشاور حول أبرزها مع معظم إخوة العلم في «مدرسة العلم العربية»، فإن بدا منها مفيدا هنا فيعود ذلك إلى صواب رأي وحكمة أولئك الإخوة الكرام. ومن بين النصائح التي قدمت في تأخير نشر هذا البحث، فليس ثمة جدوى اليوم من التعرض لأمر وحدوي عربي في ظل التشاجر القبلي العربي الراهن. وفي الوقت الذي قدرنا وقتك حرص الأخ الناصح على تجنب خيبة الرأي المتوقعة في هذا المناخ المقيت، وجد معنا الكثير من أبناء الحرم الجامعي العربي بأن الوقت الراهن هو زمان «شجاعة الرأي»، وخاصة في مسائل جوهرية قد يقود التحاور فيها عربيا إلى تقصير ليل المقت الذي يغشى وجودنا العربي. وليس ثمة من ينكر أن تحريك الحوار العربي الذاتي والهادف إلى إثارة تفاعل علمي عربي ـ عالمي متقدم يحمل اتجاه صادقا لصالح البقاء والنماء العربي إنما سيمضي عاجلا مشعلا وهاجا ـ نحن بأمس الحاجة إلى نوره اليوم ـ أمام قادة الفكر، وأصحاب القرار السياسي، والقائمين على برامج التنمية العربية عامة والشباب العربي خاصة. وقد سبق فضل سام لمجلة «شؤون عربية» في احتضان وتفعيل مثل هذا الحوار عبر عقد من الزمان، فإنه لا يسعنا بعد شكرها على هذا الجميل الحضاري المجيد من أن نشير إلى أن الحرم الجامعي العربي ـ عبر تلك الحوارات ـ قد تمكن فعلا من البدء بتكوين وحدة فكرية أكاديمية مؤملة، كما جرى تهديف أبرز الملتقيات العربية ـ الدولية، التي انتظم عقدها مؤخراً في رحاب بعض الجامعات العربية، بحيث تسلط الأضواء على مسألة «توحيد جهد المجتمع العربي» باتجاه إخراج الحرم الجامعي من مقامه المقيت الذي أسلفنا وصفه ـ والتقدم نحو «إحياء مدرسة العلم العربي» المجيدة عبر تعاون في البحث والتطوير قبل أفول زمان هذا القرن العصيب. ونعتقد جازمين بأن هذا التهديف الحكيم لتوجيه الحرم الجامعي العربي سيمكن أبناء هذا الحرم الشجعان من صنع خلاص الجامعات العربية من مشاهد مقتها، وعلى الله قصد السبيل.

المراجع

اتحاد الجامعات العربية، ١٩٨٨، «الدليل العام للجامعات العربية»، الطبعة الأولى، الأمانة العامة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

إنسايكلوبيديا بريتانيكا، ١٩٧٨، Encyclopaedia Britannica, 1978, "The Arabs", Benton edition, New York, USA.

الإيكونوميست، ١٩٨٧، The Economist, 1987, "The Price of Learnig", February 14 1987, 25.

جامعة لندن، ١٩٧٢، London University Bulletin, No. 2, January 1972.

الرازي، محمد، (القرن السابع الهجري)، ١٩٧٦، «مختار الصحاح»، ص ٣٧٦، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان.

سيمكينز، جون ١٩٩٠، Simkins, John, 1990, "Peaceful opposition to reforms" The Financial Times, "Survey on Italy", VII, April 17, 1990.

عبدالسلام، محمد، ١٩٩٠، «انطباعات حول العلم والتقنية وتعليم العلوم في تنمية أقطار الجنوب»، تحرير الدكتور عدنان مصطفى، منشورات أكاديمية العالم الثالث للعلوم، تريستي، إيطاليا.

غالبرايث، جون كينيث، ١٩٩٢، Galbraith, J.K., 1992, "The Culture of Contentment", Sinclair - Stevenson, USA.

المجلس الأوربي، ١٩٨٣، Council of Europe, : Division of Higher Education & Research, Conference U2000, Strasbourg, 7 - 9 November 1983.

مصطفى، عدنان، ١٩٩١، «أزمة البحث العلمي العربي»، شؤون عربية، العدد ٦٥، (٧ ـ ٢٢).

مصطفى، عدنان، ومصطفى، هند، ١٩٩٣، «الشبكة العربية للمعلومات»، شؤون عربية، سيصدر قريبا.

مهنا، عبدالمجيد ومصطفى، هند، ١٩٩٢، «بنية المعلومات العربية الراهنة: انطباعات أولية»، شؤون عربية، العدد ٧٢، (٧٨ ـ ٩٢).

النووي، الإمام محي الدين ـ القرن السابع الهجري، ١٩٩٠، «رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين» دار الخير، دمشق، سورية.

هرمان، روس، ١٩٨٣، Harman, ROS, 1983, " What,s Wrong With German Science?, New Scientist, 5 May 1983, (277 - 281)

المهددات الداخلية والخارجية لجامعة القرن الحادي والعشرين*

د. مايكل شاتوك

لا ريب في أن محاولة الكتابة حول مستقبل التعليم العالي محفوفة بالخطر. فإذا كنا عاجزين عن التنبؤ بديموغرافيتنا أو اقتصادنا بأية درجة من الدقة، فكم نحن أقل تزوداً للكتابة حول مستقبل مؤسساتنا. على أي حال، يبدو أن الكتابة حول مستقبل التعليم العالي ليست بالأمر الجديد، فالمقتطفات التالية تظهر على الأقل سرمدية بعض المحاور الرئيسية لهذا المقال:

ـ «من بين الأعمال الممتازة للملك الملك، واحد فاقها سمواً. . . . هو إقامة ورعاية نظام، أو جمعية، . . . كانت مصباح هذه المملكة. . . . وكانت غاية مؤسساتنا معرفة علة الأشياء ومفاهيمها الخفية، وتعظيم توجهات امبراطورية الإنسان، واتجاهه بإنجاز كل الأشياء الممكنة. . . . «(بايكون، ١٩٠٦). ومن ذلك، نتبين أن فرانسيس بايكون كان يتوقع، في عصر تشارلز الأول (في بريطانيا)، وجود الجمعية الملكية قبل قيامه بـ ٣٥ عاماً وتصوره لـ «مؤسسة أو كلية» تقوم بإرسال أتباعها «Fellows» حول العالم لجلب الكتب، وتدوين نتائج المعرفة وغيرها المنبثقة عن تجارب الآخرين، واستقاء نتائج منها، إضافة إلى «استقراء أشياء مفيدة عملياً لحياة الناس والمعرفة»، وزيارة المدن بغرض الإعلان عن «مخترعات مربحة جديدة عبر تفكير جيد»، كما تمتلك (تلك المؤسسة) كل سمات الاهتمام العصري بالبحث واستقلالاته التي نجدها في جامعات البحث الكبرى، كل ذلك إضافة إلى الإيمان بأن مثل هذا البحث يحتل أهمية مركزية بالنسبة للدولة.

* تعريب: هند مصطفى، قسم المعلوماتية والمكتبات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق.

- «ونظرا لأن الناس يصنفون الآن وفقاً لمقدرتهم، فإن الهوة بين الطبقات ستصبح أوسع حتماً. . . ويعلم المتفوقون بأن النجاح هو المكافأة الحقة على مقدرتهم، وعلى جهودهم ومنجزاتهم التي لا تنكر. ويعرفون أيضا أنهم ليسو فحسب من طراز رفيع كفاية، وإنما جرى بناء صنف أول من التعليم حول عطاياهم الذاتية. ونتيجة لذلك فقد فاقوا أي واحد اقترابا من إدراك التعقد التام والمطرد النمو لمدنيتنا التقنية. والأمر الذي يشتركون فيه مع الناس اللذين توقف تعليمهم لدى سن الـ ١٦ أو الـ ١٧ ليس سوى هامش العلم» (يانغ، ١٩٥٨). وفي كتابه أعلاه، بدا مايكل يانغ وهو يكتب في عام ٢٠٣٤ موضحاً لم تشرنقت وزارة التعليم البريطانية وقامت اضطرابات إصلاح عبر البلاد قام بها حزب شعبي يمثل أولئك المستبعدين من السلطة وموقعهم الاجتماعي نتيجة عدم تمكنهم من التعلم.

وفي الواقع كان يكتب هجائية نظام التعليم البريطاني في الخمسينيات المنصرمة من هذا العصر، فلقد اعتقد بأن هذا النظام كانت غايته توليد «اريستوقراطية الموهبة» من خلال مساواة مطلقة للفرص، إضافة إلى هرمية اجتماعية مرساة على العقول وليس كما أرسيت سابقا على الميلاد. ويحاور الأستاذ يانغ بأن العواقب ستكون تشكيل تطبق اجتماعي أعمق من الذي أرسي ببساطة على الغنى وحسّ التغير الذي لا يمكن إزالته إلا بالعنف. فلقد اختزل التعليم إلى نوع من الاصطفائية الطبيعية الداروينية لم تول بالا لأولئك الذين لم يكونوا ناجحين أو أولئك الذين كان من الصعب استيعابهم بشكل منتج داخل الاقتصاد. ويعود هجوم مايكل يانغ لتاريخ تطور التعليم العالي الجماهيري، وربما كان تجاوب أوروبا معه أكبر من الذي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية، ولكن منطق يانغ يثير أسئلة هامة حول أهداف تعليم المرحلة الثالثية والمدى الذي يتم من خلاله تحقيقها في الجامعات والكليات.

وكلا الكاتبين أطلقا العنان لتكهنات حول المستقبل بغية تقديم تعليق على الحاضر. وليس ثمة تكهن واحد، وحتى ذلك الموغل بشكل «معتدل» في القرن الحادي والعشرين، يحول دون الوقوع في إغراء السير على خطى الكاتبين.

مفاهيم مختلفة للجامعة

إن التعميمات حول الجامعات محفوفة بالخطر وذلك نتيجة للتباينات الواسعة في تبولوجية الجامعات وأنظمتها في مختلف البلدان. وفي كتابه «نظام التعليم العالي»، أبدى الأستاذ بيرتون كلارك محاولات مختلفة لتصنيف بنى وأنظمة السلطة في التعليم العالي، ولكن أنظمة التعليم العالي في معظم البلدان الصناعية تقوم عمليا بإبداء تقارب أكبر مما جرى تصوره لها (كلارك، ١٩٨٣). وتظهر دراستان هامتان صدرتا عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD): «الجامعات قيد التمحيص» المنشورة عام ١٩٨٧ و«تمويل التعليم العالي» الصادرة في عام ١٩٩٠، (OECD، ١٩٨٧ و١٩٩٠)، أن تلك الأنظمة الأمريكية والأوروبية والبريطانية التي تميزت ذات يوم برفعتها تواجه ضغوطاً متشابهة جداً من قبل الدولة، على الصعيدين المحلي والعام، وذلك بغية دفعها لتحقيق أداء أفضل أو مختلف بأدنى كلفة. ولو أن هذه المطالب عبرت عن تنوع من آليات السوق، فإنها تقوم بتزييغ الفروق السابقة بين الأنظمة الوطنية وتحفز استجابات مشتركة. وفي العالم الثالث (أي الجنوب) حيث العديد من الاقتصاديات تجاوز ما تعتبره تقليديا حافة الانهيار، نجد أن الأنظمة

الجامعية ـ التي شُكِّلتْ ومُوِّلتْ وفق الأنظمة الجامعية الغربية ـ باتت تفقد موثوقيتها، مع غشيان الاكتشاف المادي والسياسي في الآفاق، لتصبح رهن خطر عميق. وحتى في الولايات المتحدة، حيث يجري تعويم قدر التعليم العالي من خلال تسليمه للولايات من جهة ووجود نظام جامعي خاص قوي يوفر الحماية للمؤسسات من جهة أخرى، تشكل ضغوطا لا يمكن إغفالها البتة.

والعديد من تصوراتنا الأساسية حول ما يجب أن تكون عليه الجامعة قد تشكل في الماضي. ونعتقد، مثل الملك هنري الثامن في بريطانيا، أن الجامعات تملك انتماء سرمدياً للمجتمع، حيث يقول: «أجزم بأنه ليس ثمة بقعة من أرض بريطانيا قد أكرمَتْ من تلك التي أعطيت للجامعات، فمن خلال رعايتها ستحكم أرضنا جيدا حتى بعد موتنا. . . . .»، (ماتسبريدج، ١٩٢٣)، أو نؤمن مثل همبولدت بأن «الجامعات هي القمة التي يلتقي لديها كل شيء مباشرة لصالح الحضارة الأخلاقية للأمة. . . حيث يزدهر التعلم في معناه الأعمق للكلمة» (كووين، ١٩٦٣)، أو نتصور مثل نيومان وهو يستذكر صورة تواقة لماضي جامعة أوكسفورد في القرن التاسع عشر، إذ يقول إن وظيفة الجامعات تتجلى في توليد «حضارة العقل» وتدريب قادة المجتمع على امتلاك «القوة»، والصلابة وشمولية براعة الفكر، والسيطرة على طاقاتهم، إضافة إلى الحاسة الدقيقة لتقدير الأشياء التي تمر أمامهم «نيومان، ١٩١٥». ونسترجع حكماً مع القاضي فيليكس فرانكفورتر يقول بأنه «ثمة حريات أربع للجامعة هي: أن تحدد لذاتها وعلى أسس أكاديمية من يمكن له أن يعلم ومن سيعلم وكيف يجب أن يعلم ومن يمكن له أن يقبل فيها» (بوك، ١٩٨٢)، وهي جملة حريات جاهدت من أجلها الكليات الأمريكية والجامعات البريطانية وفي البلدان الديكتاتورية. ولو أن سيطرة الجامعة على قبول الطلاب فيها تشكل حرية يقل حيازتها في معظم البلدان الأوربية عموماً. ونرغب في مشاركة كارل جاسبرز في اعتقاده بأن «الجامعة جمهرة من العلماء والطلاب منشغلة بواجب البحث عن الحقيقة» (جاسبرز، ١٩٦٠).

ومن غير المعقول في النهاية المجادلة بأن هذه المتطلبات الكبار تطبق برغم متساوٍ عبر مُجْمَل «الانتشار الذي لا يهدأ» و«الفوضى التنافسية» في نظام التعليم العالي الأمريكي» (كلارك، ١٩٨٧). كما لا تنطبق في المدى الواسع من تناقضات المؤسسات الجامعية التي قامت في أوربا وأي مكان آخر. والفرضيات حول ما يحدد الجامعة والتي طبقناها بعض الثقة على جامعة شيكاغو وجامعات البحث الأمريكية الأخرى، كما لا تنطبق أيضا على أوكسفورد وكيمبريدج وبقية الجامعات البريطانية والأوربية، وثمة احتمال متزايد بعدم احتمال تطبيقها مستقبلا على أغلبية الجامعات. وأعتقد أنه بإمكاننا إبداء توقع واحد لجامعة القرن الحادي والعشرين يقع ضمن المناقضة العلمية (Paradox) القائلة بأنه مع نمو التعليم العالي وانتشاره، سيتناقص عدد الجامعات المحققة للقواعد التي طبقناها داخلياً لتحديد كيان الجامعة. والأستاذ جاك بارزون محق أصلا في بيان أن التغيرات التي انتابت الجامعات عبر مرحلة ما بعد الحرب قد غيرت الفرضيات الأساسية الخاصة بماهية الجامعة (بارزون، ١٩٩١). ويبدو أنه لا مناص من حدوث تسارع في عملية إعادة تحديد ماهية الجامعة وتغيرها خلال القرن الحادي والعشرين. والحفاظ على نظام الجامعة الذي نعرفه يجب أن لا يكون غاية بحد ذاتها على أي حال: ان كان المجتمع ديناميكياً، توجب أن تكون الجامعة كذلك كي تبقى. ولا ريب في أن منظور القرن المقبل للجامعة سيختلف جذريا عن منظورنا الراهن. فكما قادت العقائد المتطرفة إلى حل الأديرة، فإنه من غير الحكمة الإصرار على أن وضع الجامعات الراهن يجب أن يكون بالضرورة دوماً جديراً بالمحافظة عليه. فلذا دعنا نستطلع معاً مصادر إرهاق التغيير.

مطالب الدولة

اتخذت مبادرات تأسيس الجامعات أبعادها مستقلة عن الدولة في معظم البلدان الصناعية المتقدمة وربما مُنحت جامعات العصور الوسطى الأوروبية عوناً كهبة أو من المؤسسات الدينية، وحصلت على حقوق شرعية وكياناً مؤسسياً من الكنيسة أو الدولة، ولكنها كانت في البدء كيانات منفصلة ومستقلة. وقيام كليات ما بعد الحرب الأهلية في أمريكا الشمالية يحاكي تأسيس جامعات القرن التاسع عشر البريطانية، التي أقيمت بشكل مستقل عن سلطة أية حكومة مركزية. في حال أنه عبر القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، بادرت الدولة نفسها في كل من فرنسا وألمانيا وبلدان القارة الأوروبية الأخرى بانتزاع زمام التحكم في التعليم من الكنيسة. والتناقض في ذلك هو أن اهتمام الدولة في هذه البلدان - ويحتمل استثناء فرنسا من ذلك - لم يقع في إطار استقلال الجامعة بل حمايتها من المهددات وضمان حرياتها. ومن ثم قامت الحكومات بدفع رواتب الأكاديميين واعتمدت الجامعات كلياً على تمويل الدولة، وقامت الدولة بدور صدّ ضغوط الكنيسة والمجتمع على الجامعة. طبعا لو كانت الدولة فاسدة، كما كان الحال أيام هتلر وفرانكو أو موسوليني، لانتاب البتر الحاد حرية الجامعة. ورغم رعاية الدولة، فإن جدوى الجامعات الاقتصادية بالنسبة لها من خلال بحوثها، لم تميز إلا على نحو نادر حتى في ألمانيا حيث الروابط بين الصناعة والعديد من الجامعات كانت تقليديا وثيقة في المجالات العلمية.

وفي بريطانيا، بدأ التمويل الحكومي للجامعات في عام ١٨٨٩ صغيراً وعبر المناسبات ومن ثم اتخذ نهج سدّ العجز وفي حدود ٣٠٪ من دخل الجامعة الكلي وذلك مع بداية إنشاء لجنة المنح الجامعية عام ١٩١٩. وفي الحربين العالميتين الأولى والثانية جرى تقدير واسع لمساهمة الجامعات، ورغم أن نسبة دخلها الذي استمد من المنح التي قدمتها لجنة المنح الجامعية قد ارتفعت إلى حوالي ٩٠٪ خلال عقدي الستينيات والسبعينيات من هذا العصر، فإن الاعتراف بأهمية الجامعة الاقتصادية كان ضئيلا. وبدءاً من قانون موريل عام ١٨٦٢ الذي صدر في الولايات المتحدة الأمريكية، الذي أرسى كليات المنح، ظهر اعتراف واضح وأمل، ليس فقط بأن العلم بمعناه قادر على إبداء مساهمة رئيسية في حل القضايا الوطنية، وإنما كون نماء الجامعات والتنمية الوطنية الاقتصادية عمليتان متبادلتا الاعتماد حتماً. ونظراً لأن إدارة التعليم العالي لا مركزية في الولايات المتحدة الأمريكية، فنادرا ما سعت الحكومة الاتحادية إلى فرض سياسة اتحادية على مؤسسات التعليم العالي، فيما عدا الأحوال الخاصة بالمسائل الاجتماعية ذات الحساسية السياسية مثل الجنس والعرق.

وأحد التغييرات الرئيسة الذي يأخذ مجراه اليوم هو المدى الذي تسعى من خلاله الحكومات في كل مكان تقريبا لتوجيه الأنظمة الجامعية واستغلال ثمارها لغايات وطنية، وفي أوربا، لم تعد الحكومات تعترف فقط بأن الجامعات قادرة على مساعدة الدولة في المجالات الحاسمة ضمن التنافس الدولي، بل قامت باتخاذ خطوات مؤثرة لتضمن أن الجامعات موجهة بشكل أفضل لفعل ذلك. ففي دراسة الـ (OECD) بعنوان «الجامعات قيد التمحيص» المشار إليها آنفاً والمبنية على استجابات تفصيلية لـ ١٨ دولة عضو في الـ (OECD) ومن ضمنها البلدان الصناعية المتقدمة، ورد التعبير التالي: «ثمة شعور عام بأنه لن تكون القضايا الراهنة (للتعليم العالي)، وخاصة تلك التي ستبتلى بها أنظمة التعليم العالي خلال السنوات المقبلة، منفكة بشكل مباشر عن مشاكل المصادر والأعداد والمردود المنخفض أو التباين بين العرض والطلب على الخريجين. فهذه القضايا

ستربي مسائل جوهرية أكثر تتعلق بالأغراض والوظائف الخاصة حتماً بمؤسسات التعليم العالي خلال مرحلة ما بعد المجتمعات الصناعية» (تايلور، ١٩٨٧).

والجدير بالذكر حول هذه الدراسة وضعها قائمة بعشر وظائف رئيسة يتوجب على الجامعات الوفاء بها في البلدان المعنية وهي:

١ - توفير التعليم العام لخريجي المدارس الثانوية.

٢ - متابعة البحوث والسمو العلمي.

٣ - المساعدة في تلبية المجتمع «الخبير» من الطاقة البشرية.

٤ - توفير تعليم وتدريب عاليين رفيعي التخصص.

٥ - شحذ حد التنافس في الاقتصاد.

٦ - توفير سبيل للتحركية الاجتماعية.

٧ - تقديم خدمات للمجتمعات المحيطة والمناطق.

٨ - توفير آليات تخب لأولئك الباحثين عن الوظائف رفيعة السوية.

٩ - العمل كرواد لسياسات الوطن الخاصة مثل الفرص المتساوية.

١٠ - إعداد النساء والرجال للأدوار القيادية في المجتمع.

ومن الملاحظ أن هذه الوظائف ذات سمة «منفعية» مبدئياً. وتمضي الدراسة في سرد سلسلة من المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية الوطنية التي يتوجب على الجامعات تلبيتها: الحاجة لمزيد من المقررات الدراسية ذات الوجهة الحرفية الأكثر والأقل تخصصاً لدى المرحلة الثالثة، والحاجة إلى تشجيع المزيد من اليافعين وطلاب الدراسة الجزئية (Part-time) والحاجة إلى إزالة حال التشوش والارتياب السائد في بنية ومضمون تعليم ما بعد المرحلة الثالثة، والطلب على مزيد من البحث والتطوير التطبيقي وعلى تطويع فعال للتقنية ونشر المعرفة. ولا ريب في أن هذا برنامج هائل، وواضح أن الحكومات مستعدة لاتخاذ الخطوات الضرورية لوضعه موضع التنفيذ.

وأياً كانت هذه الخطوات فهي ستتغاير تفصيلاً من بلد لآخر، وكما تظهر الدراسة الثانية المرافقة للمبينة أعلاه وهي بعنوان «تمويل التعليم العالي» (ويليامز، ١٩٩٠)، تبين التقاليد المتبعة نوعاً من التقارب في طرق وآليات التمويل. ويوجد اهتمام متزايد في استخدام آليات السوق وبشكل متضافر مع استخدام صيغ لتوزيع المنح بشكل تلقائي. وتشير الدراسة إلى أن: «ليست آلية التمويل مجرد وسيلة لتوزيع الموارد فيما بين المموِّلين والمستفيدين. بل هي نظام ضبط وقناة ذات اتجاهين للتراسل بين مزودي التمويل والمموِّلين... ويرى العديد من الحكومات أن ثمة فعالية في الحوافز المالية للتأثير في أنماط النشاطات بدلا عن التدخل الإداري... وفي العديد من البلدان اتخذت الحكومات دور مشتر للخدمات الأكاديمية لصالح المجتمع بدلا عن شغل نفسها بإدارة أو تنظيم المؤسسات الأكاديمية.

وفي متابعة للتطورات في استراليا حيث جاء تشكيل نظام التعليم العالي وفق نموذج يقارب النظام البريطاني يبدي الدكتور هارولد مدخلاً جديداً يقول بأنه: عوضا عن وضع شروط مسبقة حول كيفية انفاق المنح الأكاديمية ذات الأغراض المحددة، فإن الحكومة عازمة على تقديم جملة عامة من المنح في حال قيام السلطات المحلية بالتعاقد على تحقيق أهداف محددة تتفق وغايات الحكومة الاتحادية. والتقدم في تحقيق هذه الأهداف يجب مراقبته مباشرة عبر استخدام مؤشرات أداء (هارولد، ١٩٩٢). ولكن النموذج البريطاني بحد ذاته قد تغير بدءاً من عام ١٩٨٦ عندما جرى تقديم صيغ لتوزيع المنح الأكاديمية بصورة انتقائية بحيث يتحقق تركيز البحث العلمي في مؤسسات أقل. كما قدمت صيغ أخرى في عام ١٩٩٠ لتحفيز الجامعات على قبول المزيد من الطلاب بكلفة أقل وذلك لمواجهة متطلبات التوسع في الأهداف التي تريدها الحكومة. وهكذا، بإدخال نماذج توزيع المصادر على أساس تلك الصيغة وبتطبيق مؤشرات الأداء التي وصفتها الحكومة للجامعات إضافة إلى معايير ضبط النوعية الخارجية، طرأ خفض في حرية الجامعات واكبه تباو حكومي بفضائل استقلال الجامعات المثلى والحريات التي تنطوي عليها أنظمة التمويل السوقية.

وتقريبا في كل نظام تعليم عال، وتلك الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية ضمناً، يزداد التدخل الحكومي في إدارة الجامعات عبر تنوع من أغذية التمويل والتحفيز لتشجيع الجامعات بالتوجه نحو برامج تقوم الحكومات بوصفها لها. وفي بريطانيا، تصرف عازم فقط أبداه أعضاء مجلس الكوربات عامي ١٩٨٨، و١٩٩٢، روع الحكومة من نيل حقوق قانونية مباشرة للتدخل في شؤون الجامعات الخاصة، وتكشف جلياً أن مجالس التمويل، التي تشكلت بموجب مرسوم التعليم العالي لعام ١٩٩٢، لا تكاد تملك سوى بعضاً من المميزات التدخلية التي سبق واتسمت لجنة المنح الجامعية المنحلة بها. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، قاد التمييز القريب لبعض جامعات البحوث الرئيسة باهتمامات اتحادية إلى وضع تلك الجامعات على حدود الخطر. تفسير واحد لذلك أبداه الدكتور ايريك بوك في كتابه «الجامعات ومستقبل أمريكا»، قال فيه إن الدعوة إلى مزيد من الالتزام بالأهداف الاجتماعية والاقتصادية سيقود إلى إخضاع أكبر لجامعات البحوث الأمريكية لبرنامج يمكن الحكومة الاتحادية من التحكم بها (بوك، ١٩٩٠). ويمضي الدكتور بوك قائلا: «إن الظروف الخاصة التي قادت تلك المؤسسات إلى النجاح قد شكلت عبء مسئولية مرهص لها». فمتى ارتفعت الالتزام (ببرنامج الحكومة الاتحادية) لن تفلت من أعبائه.

ومن جهة أخرى، يجري اجتذاب العديد من الجامعات الأوروبية والأنظمة الجامعية لأول مرة لعلاقة بالتنمية الاقتصادية وينظر إليها كوسطاء التقدم التقني. ومن جوانب مختلفة، يشكل ذلك إنهاء صحيا لمؤسسات سبق وانعزلت عن التواصل الخارجي، شريطة أن لا تكون العملية إغراقا لاستقلالية هذه المؤسسات في متطلبات الدولة اليومية. ولكن جميع المؤشرات تدل على أن توقيفاً من الإجراءات المادية الحادة المنبثقة عن قرارات حكومية لخفض الإنفاق على التعليم العالي ووفرة من التمويلات المقدمة من المجموعة الأوروبية والحكومات الخاصة بدعم برامج محددة الوجهة تقدمها للجامعات، سيجعل من الصعوبة بمكان للأخيرة إرساء برامجها الذاتية للبحث العلمي والتدريب. ومثل هذه التبعية سيقود إلى استغلال الجامعات. وليس ثمة ما يحول دون حدوث تكامل أكبر للجامعات مع الحكومات ذاتها. وبناء على ذلك، بدلا من قيام الجامعات بعلاقة من طرف ذراعها تخاطر بنفسها لتصبح مجرد ذراع من أذرعة الدولة.

الجامعات والاقتصاد

عند تأسيس العديد من الجامعات الكبرى لدى أواخر القرن التاسع عشر في الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا أو ألمانيا، اتسمت صورتها باتشاء خاص للتنمية الاقتصادية الوطنية أو الإقليمية. فجامعات الولايات في أمريكا والجامعات المركزية في بريطانيا والمؤسسات المعروفة في ألمانيا بالـ(Technische Hochschule) كانت في الواقع تقنية وانطوت على أهداف تطبيقية واسعة. ومع ذلك، فقد أنشئت ضمن شروط تمكنها من متابعة غاياتها الذاتية، كالنظام والحرية التامة في الاشتغال بالبحوث العلمية الصرفة. وبعيدا عن قيود الدولة وأعباء تدخلها، قاد نجاح الجامعات في البحث عن تقنيات جديدة إلى تعزيز الاعتقاد بأنها قادرة على أن تعمل كمحركات للتنمية الاقتصادية. ونماذج أكاديمية أقيمت في الستينيات والسبعينيات من هذا القرن في الولايات المتحدة الأمريكية مثل (Stanford Research Park) في ستانفورد و(Route 128) في بوسطون و(Research Triangle) في كارولينا الشمالية، أرست اعتقادا بأن البحث العلمي السامي قادر على توليد قدر هائل من العطاءين التقني والتجاري، وأن تطويع التقنية هي وظيفة أساسية لجامعات البحث العلمي. وفي عام ١٩٨٢، قامت اللجنة الاقتصادية المشتركة لكونغرس الولايات المتحدة الأمريكية باستعراض فلاح مراكز بحوث التقنية الرفيعة الرئيسة لتخرج بتأكيد أن ذلك النجاح هو نتاج «توفيق من جملة عوامل لعل أبرزها: نشاطات البحث والتدريب في الجامعات الكبرى، وتكوين مهارات بشرية، ومخاطرات مالية، ودخول رواد تقنيين في الدعم، وفعاليات اتحادية تضافرت لتوفير بنية محكمة للبيئة المطاعة التي قامت عليها الديناميكية الاقتصادية للإقليم» (الكونغرس الأمريكي، ١٩٨٢). وأظهرت تحريات لجنة الكونغرس المشار إليها آنفا بأن الجامعات لعبت دوراً حاسماً في تكوين شركات التقنية الرفيعة الناجحة.

ومن أجل العديد من الحكومات، لابد من تضمين سياسة واضحة. فعلى مدى أوروبا كلها، تقوم الحكومات ووكالات التنمية والرواد التقنيون بتمويل مراكز التقنية الرفيعة أو يشكلون كيانات حاضنة مشاركة للجامعات لتشجيع عملية تطويع التقنية. عدد وفير من الأقطاب التقنية (Technopoles) مثل صوفيا أنتيوليس في جنوب فرنسا يقوم بصنع تلاقي الجامعات والصناعات والمؤسسات الحكومية، بينما مشاريع التكنوبوليس في اليابان فقد أرادت لها الحكومة أن تضم الصناعة ومؤسسات البحث والتعليم العالي ضمن مناطق التنمية وذلك لابتداع مدن علم تضفي بعداً جديداً لنفس العملية. وعلى المدى البعيد ليس ثمة مراقب لهذه التطورات غير قادر أن يكون إلا مبتهجاً وخائفاً بآن واحد: مبتهجاً لرؤية الجامعات الكبرى وهي على مرمى حجر من تركز فكري وتقني يفي بأعلى الطموحات وخاصة لأولئك الذين دأبوا على المجادلة بأن الجامعات يجب أن تلعب دورا مركزيا في الدولة العصرية، وخائفاً من حقيقة أن ليس ثمة مؤسسة تشابكت بهذا القدر من العمق مع المصالح الخارجية قادرة على مقاومة الدولة والتجارة حتى في حال التكامل الأكبر وتطويع أهداف الجامعة لإرضاء أولئك المشاركين الخارجيين. وفي مسح حديث لجهود الجامعات الأمريكية حول توسيع استغلال البحث العلمي لأغراض تجارية ومنافع مالية، أظهر أن الأكاديميين وإداريي الجامعة في توقٍ متزايد لتلبية هذا المد الجديد (اتزكوويتز وبيترز، ١٩٩١).

والقول المنمق لمعظم البلدان الصناعية المتقدمة، وخاصة ذلك الصادر عن الكتل الجيوبوليتيكية الرئيسة مثل المجموعة الأوروبية، يتركز همه الأول بمفهوم التنافس الاقتصادي الدولي. وثمة من يشك بأن مثل هذه

الأفكار تلعب اليوم دورا هاماً في تكوين سياسات التعليم العالي. وفي قيادات المجموعة الأوروبية يتزايد التعبير عن رغبة بتطويع التعليم العالي لصالح بعث التقدم الاقتصادي من خلال البحث العلمي التنافسي الهادف إلى توليد «الابتكارات اللازمة للإبقاء على قطاعات الأعمال والصناعة الأوروبية في مقدمة التنافس». لهذا فإن واجب التعليم يتركز في: تطويع التقنية، وتقديم التدريب، وإعادة تدريب المحترفين للتغلب على تسيانهم السريع لمعرفتهم العلمية، وتجديد مهارات المختصين (دالأرقيدو، ١٩٩١). وحاول الدكتور ديريك بوك معالجة هذه المسائل لدى انطباقها على الولايات المتحدة الأمريكية عبر سلسلة من المحاضرات والمقالات: ففي عام ١٩٨٢ بين: «أن الجامعات تملك التزاماً باستخدام مصادرها لتلبية حاجات الناس»، وإن أفضل ضمان يقي الجامعات من انتهاج طريق الخضوع لمصالح الجهات الخارجية، هو الحكم على أي نشاط تقوم به من خلال تعزيزه مهمة الحرم الجامعي التعليمية والبحثية وفيما إذا كان قادرا على إذكاء الحماس العلمي داخل هذا الحرم (بوك، ١٩٨٢). لكن الدكتور بوك في عام ١٩٩٠، وفي محاولة منه لتقويم ما يجب أن يكون عليه دور الجامعات في إنهاض إنتاجية الاقتصاد الأمريكي وفقا للمستويات اليابانية والألمانية، وفي خفض العجز في الاتجار الخارجي بالتقنية الرفيعة والبضائع المصنعة، وفي إزالة الفقر والحرمان الاجتماعي وتحسين نظامي التعليم الابتدائي والثانوي، لم يقدم أكثر من بيان الحاجة إلى مدارس أعمال وتدريب فعال للمعلم، مع إيلاء أفضلية عليا للتعليم الأخلاقي (بوك، ١٩٩٠). ومن الجلي عدم وجود إجابات هينة على هذه التساؤلات، لكنه إذا فكرنا بأن التنافس العالمي (في ظل النظام العالمي الجديد) سوف يصعد من الوطنية الاقتصادية، فلن يكون صعبا تصور الجامعات وهي ترتبس اليوم على أساس يماثل ذلك الذي قامت عليه الجامعات في بعض البلدان خلال الحرب العالمية الثانية. أضف إلى ذلك، أنه إذا كانت الجامعات هي «المؤسسة المحورية» في المجتمع العليم (بل، ١٩٧٦)، فلابد من الافتراض بأن استقلاليتها ستخضع لتهديد جهات راغبة في إخضاع المجتمع، سواء كانت تلك الجهات حكومات أو صناعات أو مجموعات طائفية ضاغطة.

التعليم والتدريب

إن معظم الطلب على المنافع التي تمنحها الجامعات للمجتمع يتجسد في وظيفة الجامعة التعليمية. لهذا أخضعت نوعية ومحتوى التعليم في المرحلة الثالثية لحوار واسع في الولايات المتحدة الأمريكية. وسواء اتفق المعلقون أو عارضوا الأستاذ ألان بلوم في دعواه بأن الجامعات قد أهملت الديمقراطية (بلوم، ١٩٨٧)، فقلة من هؤلاء المعلقين لا تبدي أي تحذير حول الوضع العام الذي آلت إليه المرحلة الثالثية ونوعية التعليم والتعلم المرافقة لها. والضغط لزيادة مساهمة الشباب في التعليم العالي ينبثق أصلا عن أرضية اقتصادية وديمقراطية. ويناقش الأستاذ بيل أن «طبقة عمال المعرفة»، والنخبة المحترفة المثقفة تملكان أهمية مركزية، وأن مفتاح التقدم الاجتماعي والاقتصادي والسياسي يتجسد في توسيع التعليم المتقدم بقدر ما يمكن أن يقدم من فوائد (بيل، ١٩٧٦). ويخبرنا اقتصاديو العمل بأن أغلبية فرص التوظف الجديدة التي سيجرى ابتكارها خلال ربع القرن المقبل تتطلب تعليماً لما بعد المرحلة الثانوية. وبذلك توجد قوى شديدة لدى العمل تدفع إلى التوسع قربا من الجامعة.

ويقف معظم البلدان الأوروبية أثر الولايات المتحدة الأمريكية نحو التعليم الشامل، حيث لا تقدر سوى قلة منها عواقب ذلك. ومن الشائع في أوروبا الاعتقاد بأن التعليم والبحث العلمي أمران متكاملان

يتبادلان الاعتماد فيما بينهما، في حال تشير خبرة الولايات المتحدة الأمريكية إلى بروز النظام القطاعي الأكاديمي، حيث نجد نسبة عالية من أساتذة الجامعات تقوم بنشر القليل وبذل وقت قليل، بل معدوم، في البحث العلمي. وبالمقابل، نجد ٦٠٪ من أعضاء هيئة التدريس في جامعات البحث الرئيسة يقومون بتعليم طلاب المرحلة الثانية لأربع ساعات أو أقل أسبوعيا (مؤسسة كارنيجي لتقدم التعلم، ١٩٨٩). وقد أحدث التوجه النقابي تقدما لا يذكر في جامعات البحث العلمي، في حال قام عدد كبير من الأساتذة بالانضمام إلى النقابات في الجامعات والكليات المميزة ببحوثها العلمية القليلة.

والنتيجة التي يمكن استقراؤها من ذلك أن التعليم العالي الشامل سيفرز تباينا كبيراً بين الجامعات مما يؤدي إلى إرساء هرمية مؤسسية بالغة الوضوح. وإن كان على النظام الجامعي التوسع لمواكبة موجة الإقبال المتصاعدة على الجامعة، فمن المحتمل أن يزداد عدد أعضاء هيئة التدريس لدى أدنى نوعية، وبتعبير أكاديمي دقيق، أن تكون في الطرف الآخر من النوعية السامية لدى قمة الهرم الجامعي. ومن المحتمل أيضاً أن يغذ التعليم العالي الشامل في مؤسسات جامعية كبيرة يصعب فيها توفير النوعية السائدة في المؤسسات الصغيرة، مثل مؤسسات النخبة الأكاديمية أو الأقدم ذات الحرم الجامعي تام التنظيم. والمؤسسات الملتزمة بالاستيعاب (أي التعليم العالي الشامل)، ستتميز بمشاكل تختلف كثيراً عن تلك التي تصادف لدى المؤسسات الاصطفائية، وسيكون لها سمة انتشارية أوضح. وإن اقترنت هذه المؤسسات الاستيعابية بنظام تعليم ابتدائي وثانوي خامل مع مستويات كبيرة من الحرمان الاجتماعي فسوف تتضاعف مشاكلها ويتوجب عليها حل حبيس إستطيل. ومثل هذه الجامعات يثير تساؤلات كبيرة ليس فقط حول نوع الحرم الجامعي وما يدرس فيه وإنما حول ما ستكون عليه آلية ولادة الخريجين.

ويقول الأستاذ بلوم متحمساً أن «وجود برنامج جيد للتعليم الحر سيغذي حب الطالب للحقيقة ويذكي شوقه للعيش المثلي (بلوم، ١٩٨٧) وسيقود إلى إنشاء فرضيات مميزة تتعلق بالتوق الحضاري للطلاب وبظروفهم الاجتماعية والاقتصادية. والنهج العام لتعليم الفنون والعلوم، الذي شكل الإسهام الخاص لكليات القرن التاسع عشر في أمريكا ويمثل صعودا ورائيا عن منهج العصور الوسطى، يبدو بعيداً كلياً عن اهتمامات وإمكانيات الطالب الجديد «الزبون». ومفهوم التعليم لدى هذا المستوى بدىء بتجاوزه في أوروبا من قبل اعتقاد اجتماعي «بانتهاء أكبر» في التعليم الصناعي. ويمكن إيضاح حافز ذلك من خلال مخطط، يطلق عليه منظرو المجموعة الأوروبية اسم الدوائر الفاصلة للقرن الحادي والعشرين.

ويبدأ المخطط بدائرة العمل عنوان «أوروبا المحدودة» التي تتطلع إلى إنتاجية وأرباح عالية مع استثمارات أكبر. تتقاطع هذه الدائرة مع دائرة ثانية بعنوان «مواطنو أوروبا» عند نقطة المعايير الرفيعة من التعليم والتدريب والمهارة العالية، مع تطلع هؤلاء المواطنين عالياً. مع رضى كبير وأرباح ورواتب عالية. ومثل هذا المدخل يقود إلى كثير من الدعم الحكومي ومن الشركات متعددة الجنسية، حيث يناسب ذلك حتماً طموحات بقبول أوسع في التعليم العالي حيث الاستيعاب يجري تشجيعه في الجامعات. ولكن الضغط أقله نحو التعليم وأكثره نحو التدريب، وأعني، التدريب ما بعد المرحلة الثانوية مباشرة (التدريب في المعاهد المتوسطة) وإعادة تدريب الذين سبق تدريبهم من قبل. ويوجد خليج واسع بين هذا المدخل والأهداف التقليدية للجامعة رفيعة الاصطفائية. وربما يمكن إيضاح ذلك أفضل من خلال المقابلة التالية مع المؤرخ اللورد بالوك، نائب رئيس جامعة أوكسفورد: «حسناً، في أوكسفورد نعتقد... بأن

واجب الجامعة لا يقتصر على تدريب خريجيها على حرفة معينة، وإعطائهم تدريبا حرفيا أو حشوهم بالمعرفة التخصصية، وإنما تثقيفهم عبر إبراز قواهم الفكرية وإثارة خيالهم في دراسة أية مواضيع تثير اهتمامهم وتشجيعهم للغوص تحت سطح الحكمة التقليدية والمجاهدة مع أسئلة لا تجد إجابات مفردة أو بسيطة، ولتقويم محددات معرفتهم. . . ومن ثم حيازة ثقتهم بأنفسهم التي ستبقى صامدة عندما يواجهون بالحياة خارج الجامعة» (لورد بالوك، ١٩٧٣).

وهذا التعبير الجديد عن أفكار نيومان بعد أكثر من قرن، تمثل صرخة مدوية من قبل المزيد من الآراء الوسائلية حول التعليم العالي والمنتشرة في أوربا الجديدة. وتوجد ثغرة عميقة مماثلة تفصل بين أفضل برامج التعليم العام في الجامعات الجيدة وكليات الفنون الحرة والمؤسسات ذات التوجه السوقي المختلفة التي تقوم بخدمة التعليم العالي الشامل. فالصنف الأول قدم إلى النخبة المختارة، بينما ربط الآخر برسم انتشار أوسع للسكان داخل التعليم العالي ومن أجل الجزء الأكبر يقوم الأول ببناء سوية عالية من التفوق قبل دخول الجامعة بينما يقبل الآخر أن له وظيفة علاجية ويقوم بتعليم أكبر قدر من الزبائن. وعلينا توقع نمو الطلب على أشكال التعليم العالي من الصنف الثاني (أي الموجهة نحو غير النخبة) مع تمكن نسب كبيرة من غير النخبة دخول التعليم العالي. ومن ثم ستنمو المؤسسات الجامعية التي ستدخلها تلقائيا مجتلبة دعماً متزايداً من الدولة. ومع وجود قلق كبير حول نوعية تعليم المرحلة الثالثية في بعض جامعات بحوث الولايات المتحدة الأمريكية (بويرز، ١٩٨٧)، فثمة مطالب قوية بتخلي المؤسسات الأكاديمية عما يمكن أن يعتبر مدخلا نخبويا في التعليم العالي وذلك لأسباب أخلاقية وسياسية. لكنه من الأهم لمستقبل الجامعة أن تتبين بضعة جامعات أمريكية على الأقل لن تستسلم لهذه الضغوط.

الصعاب المالية لجامعات القرن الحادي والعشرين

تتصاعد كلف التعليم في كل بلد صناعي متقدم تقريبا، وفي الولايات المتحدة الأمريكية واليابان، حيث يوجد فيها قطاعان كبيران من الجامعات الخاصة، زادت كلفة الطلب في كل من الجامعات العامة والخاصة في حال تناقصت هذه الكلفة في بريطانيا (انظر الجدول ١).

وكل بلد في منظمة الـ (OBCD) تقريباً، ومن ضمنها الولايات المتحدة الأمريكية، زاد فيه الجزء من الدخل الوطني العام المخصص للتعليم العالي. أضف إلى ذلك، أن كلف البحث العلمي تتصاعد بمعدل هائل لايمكن متابعته في أي بلد دون إبداء الحكومة استثمارا مميزاً فيها. فالبحث العلمي يجرى في بلدان الـ (OBCD) من قبل فرق كبيرة مكلفة تعمل على أجهزة باهظة كثيفة رأس المال. كما يشكو أعضاء هيئة التدريس في كل بلد من تدني سويات رواتبهم، ويوجد دليل على أن عدة بلدان في هذه المجموعة لم تلحظ ضرورة مواكبة هذه الرواتب مع مسيرة التضخم فيها، ناهيك عن أن التوسع في عدد أعضاء هيئة التدريس، لمواكبة الزيادة في عدد الطلاب، قد أسهم بدوره وضوحاً في زيادة التكاليف. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، يوجد دليل على «مقاومة المستهلك» لتصاعد الرسوم التي تفرضها الجامعات الخاصة، كما تتعاظم في كل البلاد مقاومة داخل الحكومات لرفع قدر الإنفاق العام على التعليم العالي.

الجدول: ١

بيان كلفة الطالب الوسطية الراهنة (بالأسعار الثابتة)
في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وبريطانيا

[redacted]		[redacted]	
المؤسسات العامة		المؤسسات العامة	
١٩٧١	٤٦٨ ٠٠٠ ين	١٩٦٩-٧٠	٦ ٥٣٦ دولار
١٩٨٠	٥٤٥ ٠٠٠ ين	١٩٨٠-٩١	٦ ٣٦٥ دولار
١٩٨٥	٥٥٨ ٠٠٠ ين	١٩٨٤-٨٥	٧ ٠٠١ دولار
المؤسسات الخاصة		المؤسسات الخاصة	
١٩٧١	١٦٥ ٠٠٠ ين	١٩٦٩-٧٠	١٠ ١٣٥ دولار
١٩٨٠	٣١٦ ٠٠٠ ين	١٩٨٠-٨١	١٠ ٠٠٣ دولار
١٩٨٥	٤١٥ ٠٠٠ ين	١٩٨٤-٨٥	١١ ٢٠٠ دولار

[redacted]

الجامعات (المنح والرسوم)	
١٩٧٠-٧١	٤ ٤٨٥ جنيه
١٩٨٠-٨١	٣ ٣٩٨ جنيه
١٩٨٦-٨٧	٣ ٨٣٦ جنيه

المصدر: (OECD) «تمويل التعليم العالي» ج. ل. ويليامز باريس، ١٩٩٠.

ولقد ارتفعت الكلفة إلى حد أن المنح المقدمة من قبل جون روكفيللر لدعم جامعة تشيكاغو لم تعد كافية اليوم لتغطيتها ويرتقب ظهور محسنين من هذا القبيل. ورغم أن المنح الخاصة لم تزل تجد سبيلها إلى الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الأقطار الصناعية المتقدمة، فقد وقفت الكلفة عند سقف لابد من رفعه إذا أريد للجامعة متابعة ابتكاراتها وأعمالها التطويرية. وإحدى عواقب الشح المالي المتزايد ـ الذي بات يصيب كل الإنفاق الحكومي ـ هي رغبة لا مرد لها لتشديد الرقابة العامة على إدارة الجامعة المالية، إضافة إلى تركيز البحث العلمي في قلة من المؤسسات الأكاديمية. وحدثت في أوروبا زيادة درامية في تدخل الدولة بأمر الجامعات مع زيادة قدر ميزانية التعليم العالي. وفي الولايات

المتحدة الأمريكية، يمكن أن يكون القلق حول: الزيادات المطلوبة من منح الحكومة الاتحادية وتبادل المعلومات حول رسوم الاشراف ضمن الحرم الجامعي لدى الجامعات الخاصة، واحدا من أعراض طيف واسع من الهموم حول ارتفاع الكلفة في الجامعات الرئيسة. وفي هذا الصدد قدم الأستاذ هارولد بيركن المناقضة التالية: «عندما كانت الجامعة حرة أكثر قلت مصادرها المالية، وعندما زادت تلك المصادر انحسرت الحرية الجامعية» (بيركن، ١٩٨٧)، ومع ذلك لا يمكننا البتة العودة القهقري لماضي الفقر الإلبزي، وعاقبة ذلك في بريطانيا قيام الحكومة بطلب «إدارة فضلى» للجامعات. وقد أعلن مؤخراً مدير مدرسة لندن للاقتصاد أنه يعتبر مدرسته «تجارة». ورغم أن هذا القول أريد به جزئيا الفذلكة الخطابية، فإنه يحمل ضمنيا تهديداً للحرم الجامعي والمساهمة الأكاديمية في قيادة المدرسة. فإجماع إدارة الحرم الجامعي هو أول من يختال ضمن الجامعة عندما تحل المصاعب المالية، ولكن إعادة فرض السيطرة على الجامعات البريطانية ـ كما جرى اقتراحه في تقرير جاريت «دراسة الكفاءة في الجامعات» ـ قد لفظت تهديدا بالغ الحزن لدى الإدارة الذاتية الأكاديمية التي تجشمت الصعاب من قبل، (لجنة رؤساء الجامعات ونوابهم، ١٩٨٣).

العالم الذي فقدناه

الحنين لماضي الجامعات ولصنف جديد منها أكثر مدنية لا يشكل بديلا عن تحليل الواقع، فالجامعات كانت ذات حظ قليل في التنظيم وأكثر هرمية بل أكثر بكثير اكليركية مما هي عليه الجامعات اليوم. ومع ذلك فقد كانت صغيرة، أكثر تجانساً، ولم تصب بحمى التنافس الداخلي والخارجي ولم تعان من مسألة المشيب الكبير لأعضاء هيئة التدريس فيها، وتلك هي مسألة ميزانيات التقاعد التي ستقود في أواخر عقد التسعينيات الجاري إلى عواقب ستؤثر في كل أنظمة التعليم العالي. وإلى حد كبير، لم تعان جامعات الماضي من مشاكل النقابية العدوانية. وقل ما خضعت مخابرها للتدخل التجاري من خلال البراءات والرخص الصناعية. وتمتع أعضاء هيئة التدريس فيها بحرية كبرى بنشر نتائج بحوثهم وأنفق العلميون جدلا وقتاً أقل بكثير مما يفعلون اليوم في كتابة الطلبات للحصول على منح لبحوثهم. وذلك لأن متطلبات هذه البحوث كانت أقل بكثير وقتئذ. كان البحث فيها أقل تخصصاً، سهل التحليل، ووجد عدد قليل من المجلات العلمية من جهة وربما تواصل علمي أكبر من جهة أخرى. ويقال إن العلماء كان لديهم وقتا أكبر للتفكير (بارزون، ١٩٩١).

وخلال النصف الماضي من هذا القرن، أصبحت الجامعات والأنظمة الأكاديمية في وضع متزايد التخصص والتنسيق لا يرد، وقادت الزيادة في الحجم والكلفة إلى تشكيل بيروقراطيات عاجية الأبراج خسفت مقدرة أبناء الحرم الجامعي في الإسهام بالقرارات الخاصة بكيفية إدارة الحرم الجامعي. ولاريب في أن معظم جامعات اليوم أكثر موضوعية مما كانت عليه ومن ثم سيكون تماسكها ومقدرتها على إبداء جملة متجانسة من الآراء ذات الاهتمام العام أقل احتمالا. ويحتمل أن تكون هذه أعراض «مابعد العصرية Post-modern Society» في المجتمع، وتنطبق على المنظمات الأخرى أكثر ما يحدث في الجامعات. ولابد من افتراض أن مثل هذه الأمور لن تتوقف.

نمو البدائل

ونتيجة لنمو مؤسسات التعليم العالي سريعا في القدر والأهمية الاجتماعية والنفوذ في القرن العشرين، تميل إلى الاعتقاد بأن ذلك سيمضي قدما خلال القرن الحادي والعشرين، ومع ذلك فثمة دلائل تشير إلى ظهور بعض البدائل الخطيرة. ففي عام ١٩٨٥، جرى تقدير أن الشركات الخاصة قامت خلال الفترة ١٩٨١-١٩٨٢ بدفع حوالي ٦٠ بليون دولار على برامج التدريب ـ وهو مقدار يعادل مجمل كلفة نظام التعليم العالي الأمريكي المنطوي على ٣٥٠٠ جامعة وكلية ـ وأنه جرى تدريب ما لا يقل عن ٧,٥ مليون شاب في صفوف الشركات (يوريك، ١٩٨٥). وقد تبين في دراسة أخرى أن برامج العديد من الشركات التجارية باتت تتسم بالتوسع النظري وفي البحوث والتنمية البشرية بقدر ما هو في برامج مدارس إدارة الأعمال الجامعية (كروس، ١٩٨١)، وترسم الدراسة صورة مذهلة لشركات التقنية الرفيعة وهي تقوم ببذل استثمارات كبيرة في: مراكز التدريب المتقدمة، والبرامج الابتكارية، وأنظمة التسليم الإلكترونية الفعالة التي تتمكن الشركة متعددة الجنسية من تقديم تدريب على نطاق عالمي أوسع. والسمة المميزة أيضا في هذا الشأن ـ وتأكدت منه عبر خبرتي الشخصية ـ هي صورة الإطار التدريبي لأحد هذه المراكز: «تختلف البيئة هنا عن بيئة الحرم الجامعي، فلن تجد الحوار العميق والتحرك الهادىء في أركان الجامعة. فالسلوك هنا ذو غرض محدد، الجو مشحون وكثيف، وعمر الناس أكبر، وغالبا ما تكون برامج التدريب قصيرة الأمد، وحبلى بالمواضيع والأغراض محددة (يوريك، ١٩٨٥).

سمة أخرى هي غياب الأقسام المتخصصة وسيادة الدراسات متعددة النظم العلمية التي تجعل من التواصل ـ التعاون بين جامعات متحجرة الأقسام أمرا صعب التحقيق. ويقوم حالياً عدد من الشركات بإجازة نفسها منح درجات الدكتوراه ويتنامى لديها عدد الدرجات الممنوحة في الماجستير، والمرحلة الثالثية. ففي بريطانيا مثلا، أصبحت شركة «بريتيش تيليكوم» أول شركة تحوز رخصة من «المجلس الأكاديمي الوطني للجوائز» بمنح درجات تكافىء الدرجات الجامعية ولا جدال في أن هذه البرامج ستعمل في «زوايا» الأسواق متغلغلة في الثغرات القائمة ضمن بنيان التعليم العالي ـ هندسة برامج الحواسب الإلكترونية، الخدمات المحاسبية والتجارية، تطورات المهن الصحية . . . إلخ ـ لكننا نرى أن هذه البرامج متنافسة بشكل متزايد وجاد مع الجامعات وذلك على نطاق أوسع مدى: الكلفة، والفعالية، والنوعية. ونجاح الجامعة التقنية الوطنية ـ وهي كونسورتيوم يضم جامعات وشركات رئيسية أمريكية يعمل على أساس تعليم عبر وسيط إلكتروني ـ يمكن أن يقدم احتمالات جديدة لتحقيق برامج تعليم رفيعة عبر استخدام تقنية الأقمار الصناعية.

وفي بريطانيا مؤخراً، قام السير دوغلاس هاغ ـ أحد أساتذة إدارة الأعمال ومن جماعة «اليمين الجديد» ـ بفتح جدال حاد عبر كتيب تحريضي بعنوان «ما وراء الجامعات: دولة المثقفين الجديدة» (معهد الشؤون الاقتصادية، ١٩٨٩)، قدم فيه وجهة نظره القائلة بأن الرواد الحقيقيين في المجتمع العليم لا يحتمل العثور عليهم في الجامعات وإنما ضمن ما أسماه بـ «المذهب التقاعدي» لصناعة التقنية الرفيعة. وكان بالغ الحدة في انتقاد التحفظية الثقافية لدى النظم العلمية التخصصية السائدة في الجامعات، إذ قال: «لا يعني هذا أن الحكمة الواسعة للعليمين فقط ـ الذين تفتقد الجامعات، وجودهم ـ تقتصر على عدد قليل من الرموس،

كذلك يوجد سبب واحد لتخلف الكثرة فوق الحاجة من البحث العلمي، التي علقت من الأنظمة «الجامعية» المتخلفة. وسرعان ما بدت الأنظمة الجديدة عتيقة الطراز، ولكن عصر المؤسسات الثقافية كعصر نظمها: تترك الابتكارات بعيدا. وعلى الأخص في النظم الجامعية التي توقف نموها، وأصبحت الوظائف الأكاديمية تمثل إحدى تباهيات الحياة، واطرد استقرار الضمور الثقافي، ليصبح النظام (الجامعي) وفروعه كتبا . . . . »، (معهد الشؤون الاقتصادية، ١٩٨٩). وفي كتابه «عصر اللاعقل The Age Of Unreason»، نجد الأستاذ تشارلز هاندي يتصور الجامعات والشركات والعمال يتعايشون في منظمة على هيئة شجرة النفل (Shamrock) (انسايكلوبيديا بريتانيكا، ١٩٧٣). وكي لا تفقد عملها، فإنه يتوجب على جامعة القرن الحادي والعشرين أن تتعلم كيفية تنظيم ذاتها والإفادة بشكل فعال من أولئك الذين يعملون في «الهدب التعاقدي» أو «الأحرار».

ومن الممتع هنا مقارنة مغزى بيان للأستاذ ادوارد شيلز مع مقتطف من كتاب الأستاذ دوغلاس هاغ «ماوراء الجامعة»: فلقد قال الأستاذ شيلز قبل عقدين من الزمان « لا يمكن للدولة العصرية البقاء دون نظام متقدم للتعليم العالي، قادر على ابتداع أولئك المثقفين العاملين (Functional)، نظام يكون جزءاً متكاملا من الاقتصاد العصري، غير متاح للمؤسسة العسكرية العصرية، ويشكل أساس عمل الدولة والمجتمع (شيلز، ١٩٧٢). أما الأستاذ هاغ يقول: «النفوذية مفتاح بالنسبة للجامعة فكلما زادت نفوذية الجامعات، تداخلت صناعات المعرفة مع المواطنين الذين يحبون تلاقي المتابعات الفكرية والعملية، وزاد فلاح الجامعة. وأفضل جامعات القرن الحادي والعشرين تلك التي تجمع شمل قوة العقل حيثما وجدت وليس داخل المؤسسات فحسب. والهدف هو ابتداع جمهورية للثقف مفتوحة للجميع، يكون مواطنوها الطيبون أولئك الذين يقوون على يقظتهم الفكرية مدى الحياة. وأولئك يجب تشابههم في صناعات المعرفة. وجامعة القرن العشرين الناجحة لا يمكن أن تكون حصنا أكاديميا، وربما يجب أن تكون نفوذة (هاغ، ١٩٨٩) كموقف، ولا ريب في تقارب البيانين، لكنه بالنسبة للأستاذ شيلز، كما كان همبولدت ونيومان وجاسبرز الجامعة تحتل موقعا فريداً في المجتمع، ونظام الجامعة هو الذي يقدم المثقفين الذين سيكونون إدارة الدولة العصرية، وإذ تطرف الخيال بفكرة مركزية الجامعات لدى الأستاذ بيل، جاءت استعارة السير دوغلاس هاغ لشجرة النفل معبرة عن دور مركزي أقل بكثير للجامعات من جهة ومجسدة لعلاقة مساواة واعتماد متبادل أكثر بين المجتمع الأكاديمي وما دعاه بـ«الهدب التعاقدي» من جهة أخرى. فهو يرى المثقفين من خارج جدرانهم يقومون بتزويد الجامعات بحوافزها الأساسية. وبتعبير آخر، ووفقا لتعبير اللجنة الاقتصادية المشتركة للكونغرس الأمريكي، إن قلب «البيئة المبدعة» قد لا يكون البتة ضمن الجامعة وإنما في بعض المقومات الأخرى لتلك البيئة، وفي هذا الحال تلعب الجامعة دوراً ثانوياً واستنتاجياً فقط. وعندها يمكن لـ«الهدب التعاقدي»، أو ببساطة شركات التقنية الرفيعة، أن توفر بيئة ثقافية أكثر تحفيزاً من الجامعات.

مستقبل الجامعة الغامض

ليس ضرورياً التسليم بأفكار السير دوغلاس هاغ لإظهار التهديد الذي تحمله جامعة القرن الحادي والعشرين. فمطالب الدولة، «والاقتراب الكبير من التكامل مع المطالب الاقتصادية، والثغرة المتزايدة بين جامعات البحوث وبقية الجامعات، ومشاكل الكلفة، تمثل جميعاً مهددات الجامعة ـ ويبقى أكثر هذه

المهددات خطراً كامناً في تحول الجامعة ذاتها إلى حال مفارقة تاريخية، أي جامعة نجحت بعد الاستيلاء عليها من قبل مؤسسات ذات تناغم أفضل مع الأسواق الجديدة والمختلفة ومع متطلبات نوع آخر من المجتمع. وأعتقد بأن هذه المهددات حقيقية وأنها ستبدي فعلها في مختلف أنواع الجامعات بأشكال مختلفة. وفي بعض الأمزجة أجد من السهل «رؤية موازية بين «الجمعية multiversity» الأستاذ كلارك كير وأديرة القرن السادس عشر الكبرى ـ مع تكبير لبث تبشيرها الرئيس في جملة من النشاطات بالغة التعدد كثيرة العوالم. «وكما يقول ج. د. ماكاي (حول التغير الجامعي) «إن تدميرها لم يكن جريمة كبيرة، وولد ذلك جيشاناً أقل مما جرى توقعه، فلقد كان (هذا التغير) فصلاً ختامياً لفقد من الداخل» (ماكاي، ١٩٥٢). ولنذكر بكل تواضع، أنه عبر أوروبا الشرقية أيام الحكم الشيوعي، عاش العلم والعلماء رغم جامعاتهم وليس بسببها. فلقد اضطر العلماء ترك وظائفهم الجامعية لمتابعة نشاطاتهم العلمية، حيث وجدوا طلاباً وبرامج علمية خارج البنى الرسمية لجامعاتهم. وكما أدى انتشار العلم والتعليم خارج الكنيسة إلى حدوث الإصلاح الديني، فمن المحتمل أن يكون في إحدى عواقب عجز الجامعات الفكري سبباً لابتداع مراكز مختلفة للنشاط الفكري الرفيع خارج الجامعات. وأظن بأنه ليس ثمة ما نخشاه من هذا التغير الكبير فتركيز الموهبة في بعض الجامعات يشكل تعزيزاً ذاتياً لها. واستقرار رتب الشهرة في البحث والتعليم المتقدم في الولايات المتحدة بين عامي ١٩٠٦ و١٩٨٢ يقودنا إلى القول بأن النجاح على طول مثل هذا الأمد إنما هو دليل أكيد على النجاح والشهرة المستقبلية (كير، ١٩٩١). والمؤسسات العتيدة الأخرى التي تحمل اسم الجامعة إما أن تختفي الآن، تحت الضغوط التي حاولت وصفها آنفاً، أو أنها تعيد تنظيم نفسها لتصبح جامعة أخرى. ومثل هذه المؤسسات سيطفح لتغيير كبير وستصبح بشكل متزايد لدى العديد من الشباب جزءاً من الجهاز الحكومي. والبحوث التي ستتابع تحقيقها تلك المؤسسات سترتبط بعجلة الحاجات الحكومية والصناعية، في حال يبقى تعليم المرحلة الثالثة محكوماً بالتدريب أو بالمطالب السوقية. فالتعليم باختصار سيخضع للتدريب. وسيصبح تنظيمها هرمياً محكوماً تسلطاً في الاتجاه التجاري مع إشراك هامشي للأكاديميين في صنع قرارات المؤسسة. ويمكن أن يكون بعضها جزءاً من بنى مؤسسية أكبر ذات أهداف تجارية وصناعية ومالية خاصة. وسيرضي تلك القلة، إن وجدت، من الأهواء التقليدية للجامعات في هذا الصدد، ولكنها على أي حال لن تكون مستقلة، ولن تحتفظ بالمفاهيم التقليدية للحرية الأكاديمية، وسيجري تقديرها من خلال أدائها وفقاً للأهداف الخارجية المناطة بتحقيقها. ومع ذلك، فإن بعض الجامعات الحقيقية سوف يكتب له النجاة.

والآن ماذا سيكون حال المقومات الأساسية للجامعات الحقيقية الناجية من هذا القدر، أي جامعات القرن الحادي والعشرين؟ أعتقد أنه بمكنتي تلخيصها جزئياً بمقتطفين بدأت بهما مقالتي هذه (وكلاهما صدر عن رجال كتبوا من خارج الحرم الجامعي) لمفهوم بايكون للبحث العلمي، المبني على التحري العلمي المستقل والمحقق من قبل مجموعة من علماء ليس لهم أي دور في الحكومة أو في إدارة شركة كبرى، يقع في صميم أية جامعة كبيرة. أما اعتقاد مايكل بالخ بالحاجة لتعليم الأفراد، كأفراد وفتح التعليم العالي لآفاق أوسع من الطلاب، يجب أن يبقى هدفاً أساسياً لأية ديمقراطية، وهو تحد للنهج التي تدير من خلالها أنظمة تعليمنا. وفي مقدمة المتطلبات الأساسية لقتنا، بأنه بعد ١٠٠ عام من الآن سيحتفلون بجامعة تشيكاغو، تأتي حقيقة أنه في عام ١٨٩١ أكد مؤسسو هذه الجامعة على إجراء البحوث العلمية، وتحقيق تعليم متقدم،

وتوفير تعليم حق في المرحلة الثالثة وذلك جنباً إلى جنب داخل الحرم الجامعي، أي تركز الاهتمام منذ البدء على توفير تعليم عال رفيع النوعية، عميق المعرفة، والتوصل إلى تكوين حق للعلماء (غود سبيد، ١٩٧٢). وسيكون بمقدور مثل هذه الجامعات المحافظة على كيانها كمراكز للفكر الأصولي والريادة الثقافية فتكفل بقاءها كقوة في القرن الحادي والعشرين كما فعلت خلال القرن العشرين. وعبر إدراك هذا الموقف يمكن ابتداع حرية الجامعة والحفاظ عليها، وليس عبر الإجراءات القانونية المحكمة للنظام الجامعي أو الآليات الرادعة للتدخل المالي من قبل الحكومات. وتكتسب الجامعات استقلالها وتحافظ عليه من خلال نوعية عملها وبفضل روح الاستقلال التي يضفيها أساتذة الجامعات على بحوثهم العلمية وتدريسهم. ويذكر قول للورد برايس جاء فيه: «يتوجب على الجامعة عكس روح العصر دون الخضوع لها» في حال ابراهام فليكسنر قد عبر عن ذلك بشكل صريح أكثر عندما قال: «يجب أن لا تكون الجامعة دليل اتجاه الريح، مستجيبة لكل تغير في أهواء الناس. فعلى مدى الزمن يجب على الجامعة أن تعطي المجتمع مالا يريده بل ما يحتاج إليه. ولسوف تبقى الحماية الأساسية لاستقلال هذه الجامعات في القرن الحادي والعشرين من حقيقة كونها مؤسسات للتعليم والبحث العلمي معا، وأن بحوثها العلمية ـ المنفذة بكل حرية ـ تقود إلى إذكاء تعاليمها إلى حدّ أن طلابها، وفقا لكلمات كارل جاسبرز، سيقومون بالاشتراك في البحث العلمي ليحرزوا منه نظاماً علمياً ثقافياً يرافقهم مدى حياتهم (جاسبرز، ١٩٦٠)، وربما يكون ذلك أعظم إسهام لهذه المؤسسات في إعلاء مقام جامعة القرن الحادي والعشرين.

المراجع

Etzkowitz, H. and Peters, L.S, 1991,
"Profiting from Knowledge: Organisational Innovations and the Evolution of Economic Norms", Minerva, XXIX, (133-166). Micropaedia, Vol IX, (109)
Barzun, J., 1991, "The University as the Beloved Republic", in Begin Here: The Forgotten Conditions of Teaching and Learning (Chicago: University of Chicago Press)
Bacon, Francis, 1906, "The New Atlantis", London: Cape.)
Bloom, A., 1987, "The Closing of the American Mind", New York: Simon and Schuster.
Bok, D., 1982, quoting Justice Felix Frankfurter, Sweezy V Hampshire, 345 U.S. 234, 253 (157), in Beyond the Ivory Tower, (Cambridge; Mass: Harvard University Press)
Boyers, E.L., 1987, "College: The Undergraduate Experience in America", (New York: Harper and Row).
Prins, H., in Clark's: The Higher Education System, (Berkeley: University of California Press, 1983).
Bell, D., 1976, "The Coming of the Post Industrial Society", (Harmondsworth: Penguin Books).
Taylor, W., 1987, "Universities under Scrutiny", (Paris: OECD, 1987)
Jaspers, K., 1960, "The Idea of the University", (London: Peter Owen, 1960).
D'Azevedo, R.C., 1991, "Challenges for Higher Education", Lecture, Milton Keynes, 1991
Shils, E., 1972, "The Intellectuals and the Powers and other Essays", (Chicago: University of Chicago Press, 1972).
Goodspeed, T.W., 1972, "A History of the University of Chicago: The First Quarter Century", (Chicago: University of Chicago Press).
Cross, P., 1981, "New Frontiers for Higher Education: Business and the Professions", Current Issues in Higher Education (Washington, DC) No. 3, 1981.
Clark, B.R., 1983, "The Higher Education System", (Berkeley: University of California Press, 1983).
Clark, B.R., 1987, "The Academic Life", (New York: Carnegie Foundation, 1987).
United States Congress, Joint Economic Committee, 1982, "Location of High Technology Firms and Regional Economic Development" (Washington, DC: US Government Printing Office)
Cowen, M., trans., 1963, "Humanist without Portfolio", (Wayne; Wayne State University Press, 1963).
Kerr, C., 1991, "The New Race to Harvard, or Berkeley or Stanford", Change (May-June 1991).
Committee of Vice-Chancellors and Principals, 1983, "Report of the Committee on Efficiency Studies in Universities, (London: CVCP, 1989)
Lord Bullock, 1973, interview by Kenneth Harris, Observer (London), 30 Dec. 1973.
Mackie, J.D., 1952, "The Earlier Tudors 1485-1558", (Oxford: Oxford University Press, 1952).
Institute of Economic Affairs, 1989, "Hobart Paper 115".
Mansbridge, A., 1923, "Older Universities of Oxford and Cambridge", (London: Longmans, 1923)
OECD, 1987, "Universities under Scrutiny", (Paris: OECD)
OECD, 1990, "Financing Higher Education", (Paris: OECD, 1990)
Carnegie Foundation for the Advancement of Learning, 1989, "The Condition of the Professoriate", (New York: Carnegie Foundation, 1989)
Newman, J.H., 1915, "The Idea of a University", (London: Dent, 1915).
Harold, R., 1993, "Evolution of Higher Education Finance in Australia", Higher Education Quarterly.
Hague, D., 1989, "Beyond Universities: A New Republic of the Intellect", Institute of Economic Affairs, Hobart Paper 115, 1989.
SEE OECD Ref.
Young, M., 1958, "The Rise of the Meritocracy 1870-2033", (London: Thames and Hudson, 1958)
Eurich, N., 1985, "Corporate Classrooms: The Learning Business", (New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1985).

تعقيبات على أفكار الأستاذ الدكتور مايكل شاتوك

التعقيب الأول

بقلم: د. تشارلز هارد تاونز
أستاذ الفيزياء، جامعة كاليفورنيا، بيركيلي
(حامل جائزة نوبل في الفيزياء عام ١٩٦٤)

إن الصعاب التي تقلقنا تبدو لي وكأنها تنبثق عن كثافة التفاعل بين الجامعة ومجموعاتنا العلمية أو المجتمع عامة. ولأننا جميعا من نسيج واحد، فثمة تفاعل دائم بين الجامعة والمجتمع الذي تعمل فيه. ولم يسبق أن عرفت الجامعة أو أفصحت عن ذاتها كاملة دون أي رجوع إلى مجتمعها، فثمة حركات اجتماعية غالبا ما تكون سائدة وذات أهمية. وكانت آثارها كثيفة وبارزة بشكل متزايد خلال العقود الأخيرة من هذا الزمن.

والعديد من الصعاب عايشنا طويلا، فهي أساسية في الطبيعة البشرية، وهي الآن بكل صراحة أكثر إرهاقاً. لنأخذ مثلا بعض تلفيقات الصحف، والعلمية منها خاصة، حيث نشر الكثير منها بعد فلتقه. وسوف أذكر أربعا منها اشتهرت عن الفيزياء بين عامي ١٩٢٠ و١٩٣٥، أي خلال إحدى الحقب الذهبية للفيزياء. وإني على يقين من أن هذه الأكاذيب قد وصلت الصحف قبل أن يكون الناس قد عرفوها مسبقا. حالة منها أن فيزيائيا بارزاً قام مساعده بتبديل نتائج عمله وذلك لأن الأخير رغم تسجيله لتلك النتائج لم يكن مؤمنا بها، ولكنه في الحقيقة كانت نتائج المساعد صحيحة، وشخص آخر آمن بذلك أعاد التجربة فكان أن تلقى بعد ذلك بقليل جائزة نوبل لأدائه ذلك. والنقطة التي أريد بيانها أنه بمقدور المجتمع العلمي عموما إجراء اختبارات ويجد ما هي أو ما هو صحيح حقا وذلك هو جمال وقوة العلم. ولكنه يجري ارتكاب هذه الأخطاء بكل صراحة في الصحف مثيرة انطباعات شديدة على الناس ومثيرة لعواطف معقدة إزاء تلك الأخطاء.

وأظن أن التشاؤم العام الذي يمكن أن يشعر به العديد منا حول تقاليد معينة من السمو العلمي يمكن أن لا يكون واقعياً. ولدى جميعنا انطباعات وأحكام تبنى على خبرتنا وملاحظاتنا، حيث تحمل تلك الأحكام صحة ما. ومع ذلك، فهي لا تلقى دعما بالإحصائيات التي تظهر حقيقة ما يجري حقا أو ما تعنيه فعلا، ومؤخرا قرأت مقالة مثيرة للاهتمام نشرها الدكتور فرانسيس أوكلي في مجلة المركز الوطني للعلوم الإنسانية جاء فيها نفس الشيء إلى حد كبير، أي أننا لا ننظر دوما إلى الأرقام بشكل جيد أو بإمعان. ويشير إلى وجود تدن كبير في العلوم الإنسانية خلال العقود القريبة الأخيرة، والستينيات منها خاصة، وذلك لأسباب اجتماعية. وقدم الدكتور أوكلي أرقاماً تظهر أن الهبوط في العلوم الإنسانية بدءاً من الستينيات قد تكشف في جامعات الصف الثاني وليس في الجامعات الرائدة. مثلا جامعة بول الحكومية في انديانا، غير المعروفة لدى، كان

٥,٢٪ من طلابها يقومون بتحصيل دراساتهم في العلوم الإنسانية عام ١٩٥٤ ، و٣٠٪ في عام ١٩٧٠ ، و١٣٪ في عام ١٩٨٧ . وبالمقابل مثل عدد الطلاب الذين يتخصصون في العلوم الإنسانية بجامعة كورنيل حوالي ٤٩,٣٪ عام ١٩٥٤ وأقل من ذلك بقليل في الستينيات و ٤٧,١٪ عام ١٩٨٧ . ويقول الدكتور أوكلي ، أن الإحصائيات الخاصة بالجامعات الرائدة تبرهن على استقرار مدهش كما لا تظهر مثل هذا الهبوط في العلوم الإنسانية . أضف إلى ذلك أن بعض التغيرات في العلوم الإنسانية يرتبط بالدور المتبدل للمرأة . ففي الخمسينيات حوالي ٥٠٪ من الطالبات تركز حول التعليم بينما هبط ذلك إلى ١٣٪ عام ١٩٨٦ وذلك وفقاً لهذه الإحصائية . ولقد أدى انجذاب العديد من النساء للعلوم الإنسانية في الستينيات إلى حدوث تورم كبير في عدد دارسي هذه العلوم . ومع ذلك ، طرأ اليوم انصراف عن العلوم الإنسانية باتجاه العلوم الحرفية . فمن نسبة ٨,٢٪ من الدارسين في هذا المجال عام ١٩٧٠ ، تم بلوغ نسبة ٢١,٧٪ عام ١٩٨٦ ، ولا ريب في أن ذلك يمثل حركة اجتماعية هامة جديرة بالثناء . كما لا تمثل فشلا ما أو تغيرا في الجامعات ذاتها ، بل نجد تغيرا يرتبط مباشرة بالتوجهات إزاء العلوم الإنسانية . ونجد أيضا أن الأسيويين يقبلون بأعداد كبيرة على جامعاتنا بشكل مثير للعجب على الساحل الغربي . ومن المقدر أن يزداد عدد الطلاب الأسيويين في مجالات العلوم الطبيعية والهندسة وإدارة الأعمال وأنه بالمقارنة مع الجيل الأول من هؤلاء الطلاب ، لن يكون لديهم اهتمام بالمدنية الأوربية . وسيقود ذلك أيضا إلى تغيير في انطباعاتنا السائدة حول اهتمام هؤلاء الطلاب ، لكن ذلك الأمر غير مرتبط البتة بنهج تدريسنا أو سياساتنا .

وتقوم صلة أخرى بين جامعاتنا والمجتمع وهي صلة مهمة بشكل خاص للعلوم الطبيعية . ونحن في هذه العلوم ، نسعى إلى التفكير بأننا نقوم بكشف الأفكار الأساسية واكتشاف أشياء جديدة ، وما عرفناه مفيد لجعل مجتمعاتنا مشرقة ، نبني صناعاتنا وندعم اقتصادنا . والذي لا يمكننا تقديره مباشرة هو قدر أهمية فلاح التقنية بالنسبة للعلم . ويوجد تفاعل شديد في الاتجاهين بين النجاح في التقنية الصناعية والعلوم الأساسية . وأرجو المعذرة في اتخاذ نفسي مثالا على ذلك . فأنا الآن أجري أبحاثا في الفيزياء الكونية (Astrophysics) ، التي تملك نوعية العلم الأساسي حتى من أجل الآفاق البعيدة . ولكن ما أقوم به يعتمد بشكل كبير على كواشف للأشعة تحت الحمراء الجديدة والمتقدمة ، التي تتطور بشكل شامل من قبل الصناعات الحربية . وأستخدم آلات تصوير ما تحت الحمراء تطويراً للأغراض العسكرية والأمن التجاري معا . . ويعتمد عملي على الجوانب الإلكترونية الرفيعة تماماً . وأستخدم نوعا خاصا من الزجاج المصنع بشكل بالغ الإتقان من قبل قلة من الشركات الصناعية . وظاهر الجامعات لن تتمكن من تقديم كل هذه الأشياء لنا ، ويسعى العلماء باستمرار لحيازة أحدث التقنيات ليتمكنوا من أداء أنماط جديدة من البحوث . وهكذا فإن التفاعل بين المجتمع والجامعات متبادل الاتجاه ، ويمثل ظاهرة صحية ومفيدة للجامعات وفي العلوم الطبيعية خاصة . ولا ريب في أن الصلة في العلوم الطبيعية من هذا النمط هي الأقوى من تلك التي تربط المجالات الأخرى بالمجتمع . ومع ذلك فإن الصلة بين الأدب الرفيع والاهتمام الشعبي بالأدب ، أو الصلة بين الحركات الاجتماعية والعلوم الاجتماعية في الجامعات تظهر جليا مدى أهمية وشمول التفاعلات المتبادلة هذه . وعلى المدى البعيد ، تبقى توجهات ومُثُل واهتمامات المجتمع هي المحدد إزاء المهدد . والناظم لمستقبل جامعاتنا .

وربما يتجسد عندها دورنا الحرج في إذكاء حب الفضول العلمي والاهتمامات الفكرية، والمعايير الرفيعة، ومن ثم رفد المجتمع بمختلف مقومات نمائه الصحية.

أخيرا، أود التعليق على وجهة نظر سائدة تقول بوجود تباعد بين التعليم والبحث العلمي إضافة إلى اطراد انحسار الاهتمام بالتعليم. وشخصياً، أنا لا ألمس أي تضاؤل في الاهتمام بالتعليم، كما يشاع عادة اليوم. وأعتقد بأن هذا الاهتمام لم يغب بل اتخذ صيغة جديدة تتطلب جلاءً. ولسوء الحظ هنا، لا تسعفنا الإحصائيات في تحقيق ذلك. ومع ذلك، فإنني استعين بحالة واحدة يتوفر حولها أرقام مؤكدة.

منذ سنوات قريبة خلت، انتاب حكومة ولاية كاليفورنيا (الولايات المتحدة الأمريكية) قلق شديد حول عدم قيام أساتذة جامعة كاليفورنيا بأداء واجبهم التدريسي بشكل كاف. وساد اعتقاد بأن الأساتذة لا ينفقوا جزءا مناسبا من وقتهم في التعليم. وانصافا لهؤلاء الأساتذة(؟)، وبغية الحصول على تقويم رقمي أصيل قبل اتخاذ أي إجراء بصدد ذلك، استأجرت إدارة الولاية منظمة مستقلة لإجراء مسح يتم من خلاله تقويم التعليم الذي تنفذه في الجامعة. وفي البدء عمدت تلك المنظمة إلى تصنيف أعضاء هيئة التدريس وذلك من خلال سؤال الأساتذة فرداً فرداً وتسجيل كل ما يقومون به من أعمال في أيام معينة وخلال فترات زمنية مدتها ربع ساعة. وفي اصطفاء نماذج من ذلك التصنيف، صدف واختارتني المنظمة في إطار المسح وفي يوم كنت أعمل خارج الجامعة. فماذا كنت أعمل وقتها خارج الجامعة؟. حسناً، كنت أزور مطارا تستخدمه إدارة الفضاء والأنواء الجوية لإجراء عمليات طيران مرتفعة الأجواء الطائرة تحمل التلسكوب. وقبل تلك الزيارة ألقيت ٣ محاضرات أسبوعية. وفي الأمسية التي قدمتها المنظمة سجلت أنني قمت بتدريس ٢٠ ساعة في ذلك اليوم المميز. فهل كان ذلك تزويراً وفقاً للمعيار الذي اختلقته تلك المنظمة؟. فالتعليم ينطوي على مساعدة الطلاب لتحقيق مهامهم العلمية، كمناقشة المسائل الأكاديمية أو العمل معهم في المختبر وفي البحث العلمي ورسائلهم. ورافقني في زيارة المطار هذه أحد طلابي الذي كان يكتب رسالته، إضافة إلى طالب آخر مبتدىء. ذهبنا إلى المطار في الصباح الباكر لتركيب جهاز في الطائرة وضبطه واختباره طول النهار. تناولنا غداء سريعاً، تحدثنا خلاله حول خططنا، وخلال العشاء وضعنا برنامجاً لمراقباتنا خلال فترة الطيران. ثم طرنا كل الليل نراقب السماوات، وعدنا بعد ذلك لمنازلنا مزودين بمعلومات طيبة قبل انبلاج الفجر. ووفقا لتعريف التعليم، قمنا بتدريس ٢٠ ساعة في ذلك اليوم. صحيح أن الشخص العادي خارج الجامعة لن ينظر إلى ذلك على أنه تدريس. لكنه إذا تسنى لي شرح ذلك، فقادر على إقناعه بأن ما قمنا به خارج الجامعة تدريسا. فهو في الحقيقة تعليم على تعليم، إنه رائع حقا. وأسفاه، هل بمقدورنا تحقيق ذلك التعليم الباهظ دوما؟. ومع ذلك، آخذين بنظر الاعتبار التعليم بالأسلوب الذي عُرِّف، فإن أساتذة جامعة كاليفورنيا جميعا ظهروا وهم يقومون بعبء تعليمي ثقيل، الأمر الذي اضطر حكومة جامعة كاليفورنيا التراجع عن كل ما فكرت به من إجراءات رثيئة.

وفي الوقت الراهن، تقاعدت رسمياً، ولكنني أقوم بمتابعة بحثي العلمي، ولدى ٦ طلاب دكتوراه حديثي التخرج. ومعرفتنا التخصصية الراهنة معقدة بشكل كبير يمكن أن ننظر فيه إلى خريج الدكتوراه الشاب وكأنه بحاجة إلى مزيد من الخبرة إذا ما كلف بوظيفة حرفية أو ترك ليعمل بشكل مستقل في مختبر معتبر.

وبإجراء ما تدعوه بحوث ما بعد الدكتوراه لبضعة سنوات، وربما مع بعض التغيير في موضوع التخصص يمكن أن تطور معرفة ومهارة الدكتور الحديث على نحو أفضل. فهل أتابع مهمة التعليم وأنا أعمل مع هؤلاء الشباب؟ لست أدري، ربما أستمتع بإجراء بحوثي. ومن السهولة بمكان الاقتناع بأن مثل هذا التدريب الإضافي هام لهؤلاء الطلاب للمجتمع الأمريكي دون ريب.

التعقيب الثاني

بقلم: د. جون روبرتس

أستاذ بكلية مرتون، أوكسفورد

يوجز الأستاذ شاتوك «مهدداته» في «مطالب الدولة، والاقتراب والتكامل الزائدين عن الحد من الاقتصاد. والثغرة المتسعة الشقة بين الجامعات الرئيسة وبقية الجامعات، ومشاكل الكلفة»، حيث قام بشرحها بعمق ما. وأول دواعي عدم ارتياحي ينبثق من أنه لا يبدو لي أيا منها في الواقع تهديداً. فالدولة تدخلت في الشؤون الداخلية للجامعات لصالحها في الماضي. ويمكن أن يكون الأمر كذلك مجدداً كما يمكن تصوره بكل سهولة. ثم هناك ثغرة بين الجامعات الرئيسة وبقية الجامعات وهي ثغرة قائمة فعلاً وتتسع ـ فلماذا يكون هذا أمراً سيئاً؟ وغالباً ما يؤكد على حسن التعلم على يد الذين يعملون في البحوث العلمية، ولا ريب في أن معظمنا بالغ الاقتناع بأن ذلك صحيح أحياناً، فهل هو صحيح دوماً؟. ألم يعلم الطلاب بشكل جيد في الأيام الألطف التي كان فيها واجب البحث المناط بأساتذة الجامعات أخف عبئاً بكثير؟. جدلا أن الاقتراح القائل بأن التعليم الجيد يمكن توفيره فقط من قبل أولئك المشتغلين على حدود البحث العلمي المتقدمة ليس صحيحاً دوماً. ويمكن إثبات أنه عند وجود الأستاذ المناسب والطالب المناسب يصبح التعليم المحقق على يد المشتغلين بالبحوث من أحسن أصناف التعليم، ولكن هذه حقيقة نسبية. وبالنسبة للخوف من الاقتراب الزائد من التكامل مع حاجات الاقتصاد، وأعني بصراحة فقط صيغة خاصة لتهديد أكثر شمولا ويسمح بتحيزات خاصة نحو بنيان مقررات التدريس وبرامج البحوث أو أي شيء آخر. وأي توسع محرف كذلك هو محل ارتياب، لكن أي توسع بعينه يمكن فقط أن يكون تصحيحا لتحيز سابق في الاتجاهات الأخرى: نحو تخريج رجال دين أو أعضاء في الطبقة الحاكمة مثلا. وكلا الغرضين اللذين صاغا الجامعات من قبل يجري الحنين إلى تحقيقهما مجددا اليوم. وأخيرا هناك مشاكل الكلفة. وبعض هذه الكلف يتضخم باستمرار، وتلك الخاصة بالعلم والتقنية نتيجة لاستخدام أحدث التجهيزات مثلا، ولكن هل هذه كلف لا يمكن البتة تجنبها؟. حتما لا يمكن تجاوزها إذا سلمنا جدلاً بفرضيات خاصة تتعلق بكل ما يجب أن تقوم به الجامعات، ولا أعتقد بأن ثمة ما يستوجب التعليم بتلك الفرضيات، بل من الواجب دراستها بامعان.

والذي يقلقني حول أمر «التهديدات» التي تواجه الجامعات في بريطانيا العظمى، وتلك التي تواجه حسب علمي بعض الأقطار الأخرى، هو احتمال تفاقمها كما وصف الأستاذ شاتوك. ومع ذلك، فإنني

أشك في أنها تنشأ عن مصادر مختلفة في حال أنها تثار من قبل أشياء مختلفة تبدو لي تنبثق منها. وأرى أن هذه «المهددات» تتطلب مناقشة في إطار يختلف قليلا عن ذلك الذي اتخذه الأستاذ شاتوك. وأفضل البدء بفكرة «الضغوط» التي يتوجب على الجامعات التعايش معها لأنها تعكس سمات المجتمعات المتقدمة العصرية. وعندما تصبح هذه الضغوط حادة، يمكن أن تكون ضارة، وبالتالي «مهددة». وأعتقد بأنه لسنا بحاجة إلى من يذكرنا بكل بساطة بوجودها، فكم بدت ضغوط مؤثرة منذ قيام الجامعات الأولى وحتى اليوم. ولم يكن كلها «خارجيا» وحتى لو كانت كذلك، فإن بعض الأكاديميين يرونها مساعدة وفقا لاهتمامات أنظمتهم العلمية، وعلينا أن لا نعالجها من خلال إطار فكري معاد. بل يجب أن يكون رد فعلنا عليها دفاعيا فحسب وإنما تجاوبي حتى لو كنا قلقين من أثرها العام.

ومصدر الضغط الأول من أجل التغيير هو حكومي وسياسي ويجري التعبير عنه، في بلدان عديدة، من قبل السياسيين والموظفين الحكوميين. وتمتد جذوره تحت موقع عام من حياة الجامعة اليوم، في الاستقلالية الكبيرة ـ المباشرة أو غير المباشرة ـ لهذه الحياة، ومن قلقنا ـ وليس كلنا ـ حول التمويلات العامة للجامعات. ونتيجة لذلك، تخضع الجامعات المتلقية لهذه التمويلات لضغط ينجم عن عدم أهليتها لخدمة الأهداف العامة. وسواء كان هذا الضغط ضمنيا أحيانا وعلنيا أحيانا أخرى فليس ثمة مهرب من التساؤل، وهو أمر جرت على فعله الجامعات بذاتها، ودون نصح خارجي يمكن بشكل أفضل خدمة الصالح العام مثلما الصالح الأكاديمي وذلك ضمن الإدراك التقليدي لمعنى هذا التعبير في بلادنا ومؤسساتنا. ومن الواضح وجود المشترك الكثير هنا مع «المهدد الأول» الذي عبر عنه الأستاذ شاتوك (أي مطالب الدولة). ولكن الحديث عن «الدولة» فقط يبدو لي ضيق أفق وذلك لأن نمط تطبيق هذا الضغط عديدة، والوكالات التي تنطلق منها متغايرة كثيرا من بلد لآخر ومن جامعة لأخرى، وهي حتما ليست من أجهزة الدولة.

والمصدر الثاني للضغط من أجل التغيير هو «السوق»، وليس السوق بمجمله. فالحرف أولا، ثم ملاك الأراضي والتجارة والصناعة توجهت إلى الجامعات لتلبية حاجاتها الخاصة. وفي بعض الأحيان أقيمت الجامعات فعلا بشكل محدد لإرضاء هذا التوجه. وبدون اختيار، قاد مثل هذه الضغوط من حين لآخر مؤسسات الجامعة لبدء مقررات جديدة وتبني قواعد وأصول جديدة للقبول فيها. ولكن مثل هذه القوى الخارجية بات يعمل اليوم على نحو أشد وبصورة أكثر علنية من قبل، لهذا يجري الشعور على نحو أوضح. أضف إلى ذلك أن منطقة فعلها قد امتدت خارج منطقة التدريب والتعليم لتصل إلى منطقة البحث العلمي، فكيف نفسر ذلك تهديدا؟. والسوق كمتبنٍ للمشاريع التي تتطلب تمويلا (علينا تذكر أن الجزرة هي دوماً أهم من العصا التي تحملها) يقدم تجهيزات جديدة، حوافز حديثة، ومركزات جديدة للمصادر والسلطة، لا تكون الجامعة في أغلب الأحوال مدركة لمضامينها إلا بعد فوات الأوان. لهذا مثلاً، نجد أن المال الذي امتصه ازدهار فيزياء الطاقات العليا كان بإمكانه تحقيق الأفضل في بعض أصناف الكيمياء، لكن ذلك لم يكن منظورا. وأي تركيز على موضوع رئيس قد يقود إلى تعديل في البنى والبرامج القائمة من خلال استجراره لمصادرها وتحويل الاهتمام عنها، ومع ذلك فبعضنا يحس بهذا الخطر. وهناك على الأقل «تهديد» يكمن في هذه التغيرات المؤدية إلى إضعاف انتقائي مطرد للنشاطات الأكاديمية الراسخة وذلك من خلال تحويلها لنشاطات

من الزي الجديد. فهل كل المال الذي وظف في «دراسات سوداء» عبر عقد السبعينيات تم إنفاقه على نحو جيد؟، أوليس من الأفضل توظيف بعضا منه في دعم الأنظمة القائمة؟.

والضغط الثالث المؤثر في الجامعات اليوم (وحسب رأيي هو التهديد الأكبر في الوقت الحاضر) يأتي من «الحضارة المحبطة» وهو تعبير أدرك مدى ضبابيته. فلو قصرنا الحديث على الولايات المتحدة الأمريكية أو المملكة المتحدة، فيمكن التحدث عن «الحضارة الديمقراطية»، ولكنني أفضل تعبيراً أوسع. فلم يعد بعد وجود للإجماع الشعبي حول الاعتبار المسبغ على التعليم والدرجات الجامعية، ولم تعد الجامعة كمؤسسة للنساء والرجال العليمين في المجتمعات المتطورة بمنأى عن التساؤل، أو ليس هذا مجلبة للسخرية؟. فلقد قمنا بابتداع أكثر المجتمعات العليمة التي عرفها التاريخ اتساعاً، وواكبنا فوائضنا الاقتصادية، بشكل لم يسبق له مثيل من قبل ـ مع إجراءاتنا التعليمية على جميع المستويات ومع ذلك فقدت جامعاتنا الكثير من احترامها الذي حازت عليه من قبل. وتبقى دراسة كيفية حدوث ذلك موضوعاً مثيراً للتحريات التاريخية. وأرجو هنا ببساطة جذب الاهتمام لجانب مما حدث ذلك لأنه يبدو لي أن جلاء منظور التحدي الراهن الضخم بات أمرا قابلا للتمييز.

ويكمن أحد أسباب التغيير في تطوير ما قد حدث حتى الآن في الجامعات، حيث ينبثق جدليا من النجاح الكبير لاستجابة الجامعة للمطالب المرجوة منها. ولأنها قدمت تعليما عالي التخصص ومتقدم أكثر مما بدا أن المجتمع يريد، أصبح من الصعب التسليم بقبول مستوى عام من المعرفة والمهارة بين الخريجين يقل بكثير عن طلاب المرحلة الثالثة. وفي نفس الوقت، فإن سيادة الديمقراطية في المجتمع خارج الجامعة ونمو الثروة اللذين سمحا بدخول النوع من الخبرة لا سابق له وبشكل مواكب لمجتمع عالمي واسع وفعال من المعرفة قادا إلى تدمير مفهوم مميز لحضارة النخبة كالذي عرف منذ ما لا يقل عن قرن مضى. وحتى لو ادعى البعض انتماءهم إلى تلك الحضارة، فسرعان ما سيكتشفوا من تناقضات بينهم عندما يحاولوا الاتفاق على ما تنطوي عليه تلك الحضارة. وعلى ذلك، ما هو الدور التعليمي العام للجامعة؟ يبدو لي أنه قد ذاب في نشاطات تخصصية، ولم تعد الجامعة مكاناً لجمع نشاطاته ومثله الأكاديمية شمل المثقفين من رجال ونساء. وكما عبر أحد النقاد البريطان، لم يعد هناك وجود «لحضارتين» يمكن أن تقلق عليهما بل هناك عدة حضارات داخل المجتمع الواحد.

والضغط الرابع والأخير الذي يعمل على تغيير الجامعات من الداخل هو، على المدى الكبير، ضغط آخر يتولد داخليا ولهذا لا يمكن فصله بسهولة عن عمل الجامعات. واستثناء، دعني أطلق عليه اسم «ضغط ديناميكية النظام العلمي»فجميع الأنظمة العلمية تملك ديناميكية تكفل لها التطور طالما وجد فيها أي شيء ترك قيد التطوير. وليس من السهل إزالة نظام علمي من الحرم الجامعي لأن الأكاديميين مهيئون لردع ذلك (وربما يحتشون أو يحتمون ذاتيا حوله). ومن جهة أخرى، نادرا ما يثاروا لرؤيتهم أن نظامهم سوف يذهب لجهة ما. ولسوء الحظ، إذا لم يسير ذلك الأمر، يمكن أن تكون له آثار مدمرة تماما كما يحدث عندما نتعامل بشكل غير مناسب مع ضغوطنا الجامعية الأخرى. مثال واضح، افترض مصادفته في نظام جامعي صغير نسبيا ويعتمد إلى حد كبير على التمويل العام، كالذي نجده في المملكة المتحدة أكثر ما نجده في الولايات المتحدة

الأمريكية: ذلك هو مثال تعدد أقسام نظام ما بشكل لا لزوم له، مع تعاظم تهمها للدعم المالي الذي يقود إلى حرمان النشاطات الأخرى منها. ولنقل، أن تولدات كونية ظهرت كموضوع عام على السطح، فسرعان ما تهب كل جامعة لإقامة قسم خاص بذلك، دون أي اعتبار لضخامة الكلفة أو لمحدودية الطلب على اختصاصيي التولدات الكونية (إن لم يكن الطلب معدوماً).

ويمكن قول الكثير حول هذا الموضوع. ويشارك الأستاذ شاتوك، الأستاذ فيليكس فرانكفورتر قناعته بأن تقرير ما يمكن تعليمه في الجامعة إنما هو جزء أساسي من حريتها، ولكن ذلك أحياناً قد لا يقرر بشكل متعمد وإنما يجري فرضه على الجامعة عبر التطور الذاتي للنظم العلمية فيها. ونعلم جميعاً بظاهرة تجزؤ (أو تشعب) النظم العلمية في تخصصات أضيق فأضيق، الأمر الذي قد يقود إلى إحداث تغيرات في طبيعة الجامعة على نحو لم يخطط له من قبل، ويساعد على حدوث ذلك أمر التواضع الأكاديمي. وقد تنشأ قوة قاهرة عن حدوث تطور موضوع ضمن مجموعة مكونة من أفراد يعتقدون بأنه لا يجب أن يتدخلوا في مسائل تقع خارج نطاق تخصصهم.

ويمكن توضيح هذه النقطة قدماً مع تطبيق خاص على العلوم، التي تلوح ضخمة في معظم المؤسسات التي تدعو نفسها بالجامعات. فغالبا ما تقود الديناميكية الداخلية لعلم بذاته إلى نشاط بحثي رئيس، رغم أن الكثير من هذا يجري اتخاذه بشكل متعاظم خارج الجامعة وذلك نتيجة لكلفة البحث أو عيابه (مثل الفيزياء النووية)، وغالبا ما تكون نتائج مثل هذا التقدم العلمي غير المقصود كبيرة جداً. وثمة منطق طبيعي ويدوي لذلك: إذ من طبيعة العلم قيامه بتحوي الخطة غير المطلوب منهم التخطيط وغالباً ما يكون خارج إطار أي توقع، لهذا فإن منطق موضوع البحث هام جداً، إذ يتوجب على الباحث متابعة الحوار فيه حيثما يقود إليه. ونتيجة لذلك، تبرز تشوهات كبرى تشاب الجامعة عبر التخصصات. موضوع البحث فيها. وهي مؤثرات فاعلة في بيئة الجامعة دون ريب. وأعرف جامعات أصاب أعضاء التدريس فيها تخوف جلي من هذه الأمور وساندهم الحذر من ظاهر عطاء نشاطات البحوث الجديدة، ذلك لعدم وجود واحد منهم على يقين من عواقب تلك الأعمال خلال بضعة أعوام قريبة مقبلة. ويسودهم أيضا العجب فيما إذا كان الإنجاز العلمي، مهما كان مرضوبا، لا يفضي إلى حاجات ومطالب جديدة وهو مرسى على تجمع من المصادر ينمو بطيئاً، أو لا ينمو البتة. فهم غير واثقين من أن الفرخ في العش يمكن أن يتحول لديهم إلى بلبل أو وقواق.

أضف إلى ذلك، أن الزي العلمي السائد هو الأكثر عرضة للنقد من اهتمامات العلوم الإنسانية لسببين: أولهما ينشأ عن منظور غير العلميين للعلم (يقصد الكاتب هنا العلوم الطبيعية وتطبيقاتها، معتبراً العلوم الإنسانية مثلا خارج نطاق هذا التعبير، وذلك أمر ساد التعبير عنه حتى وقت متأخر في العالم المتقدم في حال أطلق مؤخراً تعبير العلم على جميع نشاطات الفكر الإنساني). ومن منظور أوسع، أرى من المعقول القول بأن هيبة العلم في أعين رجل الشارع لا تستمد من واحد جلاله الحقائق بل من إدراكه اليومي لتطبيقاتها. مما يستدعي تحيذ البحث التطبيقي على الأساسي، وتنعكس هذه الرغبة في دعم الأفراد للبحث الطبي في مجالات شاملة مثل دراسة السرطان أو في دعم الحكومة لعمل قابل للتطبيقين الصناعي أو العسكري. فلو - وهذا الحدث كفرد غير علمي قابل للتصحيح - قاد هذا إلى تحويل للنشاط عن البحث العلمي الأساسي فعندها لن أقول بأن الجامعة يجب أن تعاني وإنما قد تعاني. وسوف تتوقف مجالات هامة من العمل العلمي في حال يهجر

من كان يتابعها مواقعهم إلى مواقع أخرى يجدونها أكثر تشجيعا. وهنا لابد أن تعي الجامعة عواقب تلك التغيرات على عملها وحياتها.

احتمال واحد يوقفني عن إبداء المزيد من الملاحظات هو: أن نمط النشاط العلمي السائد قد يشوه أو يفرض تغيرا غير منظور على الجامعات، ويمكن أن يسير ذلك نحو الأسوأ. وتحت مظلة الإعجاب بالعلم، أعتقد بأنه سيحدث خسوف لأنواع أخرى من السمو العلمي. ذلك لأن العلم يبدو معلما (وبعض ممارسيه يعلمون فعلا) بأن الكشف عن معرفة جديدة هو مفتاح النشاط الثقافي. وتقود العلميين فكرة وضعية (أي تنبثق عن فلسفة وضعية لاوغوست كونت) لرؤية الكشف عن معرفة جديدة تكون نموذجا لما يجب أن يستمر في الجامعات، ولكن العديد من الدراسات الأكاديمية ليست كذلك، فهي معنية بالاعتبارات الفكرية العميقة للمعرفة الراهنة ونقد الحوارات القائمة حولها. مثلا، يختلف مفهوم التقدم في العلوم الإنسانية تماما عن مفهوم العلوم، حيث يبدو في الفلسفة غائباً كلياً. فحضارة الجامعة التي يغشاها العلم (أي العلوم الطبيعية بشكل رئيس) يجب أن تستأصل الأشكال الأخرى من النشاط الفكري.

وللعودة لموضوع «الجامعة» أعتبر نفسي غير خجل في إعطاء الأشياء اسماءها في هذا الصدد. فأنا لا أعرف ما هي «الجامعة» ولا أين تكون - وأنا على يقين من أنها ليست في أوكسفورد - وأرى العديد من الجامعات يمكن تصنيفها معاً لصالح المناقشة، وقد تبدي فروقات هامة فيما بينها. وذلك أمر بدا الأستاذ شانوك مسلما به أكثر من مرة. ولكني أرى بأنه لم يكن كافيا. ويمكن ببساطة، أعتقد بأن التفكير بالمشاكل التي ستواجهها الجامعات في القرن الحادي والعشرين قد صعب أكثر من خلال افتراض نوع من «الجامعة» الأفلاطونية تشترك كل الجامعات وبدرجات مختلفة بجوهرها مع وجود قاسم مشترك أصغر من السمات الجوهرية المؤثرة.

وتتكشف المسألة عندما يتوجب علينا الأخذ بنظر الاعتبار ما تفعله الجامعات أو ما يجب عليها فعله - فهنا يحدد ما يمكن أن نراه كتهديد لها. فالجامعات كائنات حية تفرزها مجتمعات معينة بأوقات محددة. وبنفس الوقت، ولها شعورها الذاتي الذي ينطوي على وعي ذاتي تاريخي لماهيتها ولصيرورة الجامعات في الماضي (أو لما تعتقد أن تكون عليه الآن)، ويحمل العديد منها علائم ذلك التاريخ. ولنأخذ مثالا عاديا على ذلك: فنجد أن ناظر كلية مرتون لم يزل يقدم «التقرير الناظر للتقدم» في بعض المزارع التي تملكها فطالما استمتع النظار بتقديمه لدى تأسيس الكلية في القرن الثالث عشر منذئذ وحتى اليوم. كما أن لهذا العمل بعض الفائدة أيضا: فلقد تابعت جامعات العصور الوسطى تأثيرها فينا أيضا بأساليب بارعة وهامة جدا، مثل إعطاء هيئة لأفكار معينة حول استقلاليتها وحرمتها وكليتها التي يشعر بعض زملائي أنها مهددة اليوم، كذلك إزاء بعض الأشكال المؤسسية التي تنطوي على هذه الأفكار وتحميها. ومن المثير للعجب أيضا أن مثل هذه الأمور التراثية كان له ولم يزل أثره في الجامعات وحتى التي تأسست في الماضي القريب. مثال عادي يقدمه لنا الجهاز الأكاديمي: وهو لماذا نرتدي العباءات الجامعية والقلنسوات ذات النمط الكهنوتي للعصور الوسطى في حفلاتنا الكبرى؟ وذلك هو مثال جدي على تأكيد مفهوم الاستقلالية الشرعية التي لم تزل تحمي العديد من الجامعات العصرية.

ومع ذلك، نعلم جميعاً أن مؤسسات العصور الوسطى التي ندعوها بالجامعات انبثقت وتأقلمت ذاتيا مع

بيئة تختلف كلياً عن بيئتنا . فلقد خرجت من اقتصاد ريفي مع فوائض صغيرة ـ لأمد طويل ـ يمكن استثمارها في التعلم ، اقتصاد ذو تنويع ضئيل بالمقارنة مع المعايير العصرية . وبذلك امتلك المجتمع حاجة محدودة تماما من المختصين . وكان لهذا المجتمع أيضاً مبادىء هرمية صارمة ووحدة ثقافية انحلت كليا . واختصارا للحوار ، إن هذا يعني بأن معظم ما وصلنا بمعنى الاستمرار كان في جوهره أسطوريا . وليس هذا أمراً سيئاً ، إذا فهمنا الكلمة بالمعنى السوريلي . فقد تكون المعتقدات والممارسات الأسطورية محفزات مفيدة إن لم تكن أساسية . ونشعر بحماس عاطفي لدى تذكر أن تعاليم لوثر جرى دعمها من قبل جامعته في حال وقف ضده الامبراطور والبابوية والنظام الكهنوتي من حوله ، عندها لن أجد أدنى أي ارتياب في هذا أمر جيد . وهذا لا يعني أن جامعة ويتنبرغ كانت تبدي شيئا أساسياً ما للجامعة عبر العصور .

فما معنى هذا التعقيب؟ انه ببساطة كما يلي : لا يبدو لي أن يكون أي نشاط يمكننا التعبير عنه هو لوحده الوظيفة أو الهدف الأبدي للجامعة . فإذا ألقينا نظرة على قائمة الوظائف العشر للجامعات الواردة في الدراسة التي أوردها الأستاذ شانوك ، لا نجد وظيفة منها لا تشترك فعلا من الناحية العملية مع وكالات غير جامعية . وتذكرنا مقالة الأستاذ شانوك ، أنه ليس فقط مع مؤسسات التعليم العالي الأخرى تستمر هذه المشاركة .

فما هي الجامعة؟ في بريطانيا العظمى ، الجامعة مؤسسة تمنح الدرجات العلمية (وليس شهادات أو دبلومات أو عضويات . . . إلخ التي جرى الاعتراض عليها ولو أنها تحمل المعنى نفسه) . وفي الولايات المتحدة الأمريكية ، كما أخبرت ، يوجد عدة آلاف من قبيل هذه المؤسسات ، ولا يعتبر بعضها كجامعة ، كما لا تدعي هي أنها تحمل نفس السمة . فإذا لم يكن للهوية الجامعية شكل فهل لها وظيفة؟ وبإطلاق عنان تفسيرنا لأبعد الحدود وإلقاء شباكنا على أوسع رقعة . هل يمكننا القول بأن على الجامعة النهوض بأعباء العمل في المرحلة الثالثة وما بعدها ومنح الدرجة المناسبة؟ لا أعتقد ذلك ، فجامعات البحوث قائمة ، وإذ لا يعني بالضرورة أنها لا تعمل في التعليم والبحث العلمي معاً ، فإن المقصود بالتعليم ذلك المختلف عن المعطي في المرحلة ما بعد الثانوية والمؤدي إلى الدرجة الأولى العادية . ومع ذلك إذا قلنا بأن الجامعة لا تعطي بالضرورة توجيهاً على ذلك المستوى فعندها يزول قلق الكثير حول تساؤل هام يتعلق بالمضمون التعليمي ، وذلك يملك مضامين لتوجهات المؤسسة في وجه الضغوط التي اقترحتها والتي هي جزء من بيئتها المميزة .

وتملك أيضا مضامين لاهتماماتنا الجديدة حول التهديدات موضع نقاشنا . ولا نجد مبررا يسمح لنا بتقويم الأخطار التي تواجه مؤسسة أسطورية خيالية ، وحري بنا النظر في حماية المؤسسات الفعلية وهي تعمل بشكل جيد . أما تقدير إن كانت تعمل بشكل جيد أم لا ، فلا يبدو لي أنه مرسى بشكل جيد على نموذج سرمدي مفترض ، حتى لو تسنى لنا تدعيم ذلك الدفاع بالقول بأن الظروف تبدل الأحوال . والمدخل الذي يبدو لي أكثر أملا اعتبار أن الظروف هي المفتاح في كل بلد وفي كل مؤسسة . طبعا ، هذه الظروف يساء فهمها أحيانا وتتشوش مع جوهر الجامعة . وهذا ما حدث في بريطانيا ، حيث النظام الجامعي الإنكليزي القائم ، عالي التخصص ، رفيع الانتقائية ، وكان عقبة كأداء لتنمية البلد منذ عام ١٩٥٠ ، حظي في بعض الأوقات بالدفاع عنه حتى النهاية وكأنه النهج الوحيد الممكن تصوره لنساء ورجال بلادي .

وفي ختام حديثي أرجو الإشارة إلى أن العديد مما خلصت به هنا لم يستق فقط من خبرتي الشخصية ، فلقد

بدأت بالتدريس في أوكسفورد عام ١٩٥٠، وكنت نائبا لرئيس جامعة ساوثمبتون فيما بين عامي ١٩٧٩ و١٩٨٥، ومن ثم عدت لاوكسفورد لأعمل ناظرا لكلية مرتون، وخلال كل ذلك ووفقا لاهتماماتي الحرفية بقيت مؤرخاً. وبإمكان المؤرخين مضاهاة الحاضر مع الماضي والنظر إليه من منظور ذلك الماضي فتبرز العبرة. وبمقدورهم أيضا بيان أن مدى تلك العبرة في حل مشاكلنا هو أكبر اتساعا مما نحسب عامة. واختصارا، لا يجاز الأمر في كلمات، كيف يمكن لتاريخ الجامعات مساعدتنا في مواجهة التغير الراهن، والجواب هو أن ليس ذلك سهلا. ومع ذلك، وبالعودة إلى الوراء، تبين على الأقل أن الجامعات الأوربية سبق لها أن تعرضت للتغيير ولكنها لم تستمرىء التجربة. لكنه حتى في حال تمادي ذلك التغيير جراء مؤثرات قاهرة أو معادية، لم ذلك دوما ذو أثر سيئ، ان لم يكن بعضها مفيداً في بعض الأحيان. علما بأن التغيرات التي خضعت الجامعات لها في الماضي لم تكن حسنة، وترافقت في بعض الأحيان مع مهددات ظاهرة وخفية. وشخصيا أجد هذه السيرة مسألة تستدعي التأمل على مدى القرون التسعة المنصرمة التي تبدت هذه المسألة فيها عبر تنوع هائل في الزمان والمكان لم تكن حصيلته سيئة.

طبعا يمكن فهم الهموم الراهنة: فمنذ عام ١٩٤٥ عانت الجامعة من نمو وتطور لم يسبق لهما مثيل، منحت موارد أكثر وقبلت أعداد أكبر من الطلاب وعلمت ووجهت بحوثاً عبر مدى متسع من المواضيع. ومع ذلك، وخلال السنوات الأخيرة، بدت علائم دالة على أن مرحلة النمو هذه بدأت بالتلاشي إن لم تكن قد اضمحلت تماما وذلك في الاعتماد على التمويل العام، لهذا بانت الأوزة تلقي بيوضا ذهبية أقل. وبنفس الوقت ونتيجة لوظيفة التوسع والنمو من جهة ولأسباب عديدة من جهة أخرى، فقد جرى حجب لأدوار ومهام الجامعات المناسبة. وكان لذلك دور كبير في فقد الجامعات لبعض الثقة والوضوح المميزين لوجودها المعزز. ونتيجة لذلك برز تساؤل لم يسبق له ورود من قبل حول دور ومهام الجامعات وذلك من قبل جهات خارج الحرم الأكاديمي، فقاد ذلك إلى المزيد من القلق حول إمكان خرق استقلالية الجامعات في المسائل الأكاديمية.

وتبدو أسباب وجيهة لاتخاذ موقف الثقة وليس توجه التخوف. وأعتقد بأن أسباب القلق إنما تنبثق عن التشوش أو المبالغة. فتصبح في أحيان عديدة ضحية أوهام وليدة الخيال والتكرار. وانطباعاتي الأخيرة هنا لن تكون غريبة على مؤرخ: ورؤيتنا المعاصرة لما يجري غالباً ما يجري تشويهها بشكل سيئ، فيصبح منظورنا خاطئا. فنعاني من أعراض اليأس والألم عندما نحاول البحث عن علاج قبل جلاء السلوكيات التاريخية الأعمق. وحول اتجاه تلك السلوكيات، يبدو وجود شك قليل، فغالبا ما تظهر تمييزاً بارزاً بين سلوك جامعة وأخرى. فقد كانت سنوات عقد الثمانينات قاسية على الجامعات البريطانية، وفي بعضها كانت نتيجة ذلك مفيدة بشكل مدهش. فالجامعة التي كنت نائبا لرئيسها (أي جامعة ساوثمبتون) في بواكير الثمانينات، حيث جرى القول بسيادة التهديم التاتشري لسمو العلم، تملك اليوم مزيداً من الطلاب وأساتذة متفرغين أكثر مما كان عليه الحال عام ١٩٧٩. وزاد دخلها الحقيقي كثيرا بعد أخذ التضخم بنظر الاعتبار. كما قامت منظومة كاملة من البنى المؤسسية والأقسام الأكاديمية في هذه الجامعة وقتئذ.

وعلينا أن لا نتعجل تشخيص ما نخشاه بعيداً عن مستوى السلوك العام. وفي الوقت الذي يتوجب علينا

به وعي ضواغط التغيير يجب أن لا نكون خائفين أو لا مبالين. وتوجه مرحب حذر يمكن أن يكون في هذا الصدد أفضل. ودفعة جيدة من الوراء يمكن في بعض الأحيان أن تكون مساعدة للتجمعات الأكاديمية، كما يبدو من الأفضل إبداء مبادرات ذاتية واعية. فلقد ورثنا مسئوليات كبيرة، ولدينا الكثير مما نفخر به نتيجة إيكال أجدادنا هذه المسئوليات في الماضي. ويجب أن لا نرد بشكل آلي، بل نؤكد على اهتمامنا وحقنا بإعادة تحديد تلك المسئوليات لمواجهة الحاجات والظروف الجديدة.

وإذ نسعى إلى تحقيق ذلك، يتوجب علينا أيضا توخي الحذر في استخدام ماضينا بشكل صحيح، فهذا الماضي يقدم لنا نفسه بأساليب عديدة ـ بصورة مؤسسات رسمية وفرضيات وتقاليد وعادات ـ وبعضها يتطلب تمحيصا أكثر من البقية. وصحيح دوماً، وعلى كل مستوى، القول بأن أولئك الذين لا يسيطرون على تاريخهم يجدون أنفسهم رهن سيطرته. علينا أن لا نحترم التاريخ الذي ينطوي على طغيان العتيق والشكلي. ويجب علينا الترحيب بالاحتمالات الجديدة والانطلاقات المناسبة لمجتمع مطرد التعددية، وإلى حدّ النظر بإمعان إلى مضامينها على النحو الذي ننظر به إلى الأشياء الثمينة. وفوق ذلك جميعا، يجب الحفاظ على مقدرة التنويع التجريبية، فالتنوع كان دوماً حافز الروح الأكاديمية بينما أطفأها الانتظام.

التعقيب الثالث

بقلم: د. كلارك كير

الأستاذ بجامعة كاليفورنيا، بيركلي

في البدء لابد لي من الصراحة بأنني لا أحب النظر إلى أبعد من المشاركة الحية لأعضاء مهنة التدريس الأكاديمية وإلى أبعد من فترة الحضور الجامعي للناس قيد الحياة. لهذا، فإنني لا أتهاون مع التوقعات لفترات أبعد من ٢٠ إلى ٣٠ سنة للأمام، وحتى هي مضيفة للارتيابات.

دعنا ننظر في بديلين رئيسين: يتوقع أولهما تحول دور الجامعة لموقع ثانوي الأهمية، بل يحتمل أن تتحول الجامعة إلى شيء موجود في غير زمانه الصحيح. فإن كان هذا هو الاتجاه التاريخي للحركة، فإنني أتفق مع مايكل شاتوك في إبداء بعض القوى «الخارجية» آثار أشد: كسيادة الدولة على الجامعة (الجامعة كذراع للدولة)، وطغيان السوق الاقتصادية عليها (الجامعة كذراع للصناعة)، وحصر الدعم المالي الجامعي، ومن ثم ظهور خروج متزايد في حركة التعليم المتقدم والبحث العلمي عن خط الجامعات.

ومع ذلك، فالذي أهتم به أكثر هو أن المهددات الكبرى للجامعة ستكون من بين التهديدات المنبثقة من داخل الجامعة. وقد ذكر الأستاذ شاتوك واحداً منها وهو المزيد من البيروقراطية. وألحظ تهديدات أخرى كذلك وهي تقلقني أكثر من التهديدات الخارجية. يتوقع الأستاذ ألبرت هيرشمان أن العواطف في الحرم الجامعي قد تتأجج ثانية، كما حدث في الستينيات من هذا العصر، وسيقود ذلك إلى «حال مفجع من المسائل» (هيرشمان، ١٩٧٧) كما حدث في أوقات سابقة داخل وخارج الجامعات. والأستاذ ليزك

كولاكوسكي متشائم أيضا، إذ يرى أن الجامعة، كأكثر المجتمعات المنفتحة انفتاحا، غير قادرة على حماية نفسها من الأقليات المتعصبة أكثر مما قدرنا على فعله خلال الستينيات (كولاكوسكي، ١٩٩٠).

وأود هنا إضافة الملاحظات التالية حول المهددات الداخلية: فثمة زيادة في نفوذ «البدو الجدد» ضمن الجامعة، أي معلمي «جيل» المغازلين جداً «لعملهم» ويهملون مواطنيتهم الأكاديمية، وبشكل خاص إهمال مسئولياتهم في «الحكم الذاتي المشترك» وفي مساعدة زملائهم الأساتذة والطلاب. وكجماعة، تعاني الجامعة من هؤلاء كثيراً. أضف إلى ذلك حدث ارتفاع في عدد المناطق المغلقة (Enclaves) المرساة على الأوضاع العرقية والدينية وعلى الجنس وذلك مع تمادي «بلقنة» الجامعات. ونتيجة لنشوء الصراعات تشطرت الجامعات على نحو لم يحدث من قبل. وأرى أيضا تسارع الصراع بين التوعية المتطورة إحصائيا ضد نوعية الفرصة التي تفتح السبيل أمام المقدرة والإنجاز. وذلك هو استمرار للصراع على المساواة الذي رآه تاكوفيل، منذ وقت بعيد، قضية الحياة الأمريكية المحورية. وهي قضية تسود سياسات التعيين في الجامعات. وأتصور أيضاً احتمال متابعة السلوك العقائدي داخل الجامعة وتكشفه مع تآكل شهرة الاستقامة الجامعية (معهد دراسات التغير الاجتماعي، ١٩٩٠)

ويوجد احتمال رئيس ثان يجوز الانحطاط. ذلك هو أن الجامعة لن تدمر بشكل قاتل، سواء من قبل القوى الخارجية الشريرة أو من قبل التحيزات الداخلية ذات التدمير الذاتي، وستبقى الجامعات، ويمكن أن تنجح، تماما كما حدثت لجامعة شيكاغو خلال قرن مضى مثلا. ودعماً لهذه النظرة، والأخذ بنظر الاعتبار متانة الجامعات، أود الإشارة إلى أن الـ ٧٥ مؤسسة تأسست قبل ١٥٢٠ تقوم تقريبا بنفس الأعمال وعبر نفس البنى وبنفس الأساليب وتحت نفس الأسماء ومن بينها ٦٠ جامعة. ومعظم المؤسسات الاقتصادية والسياسية، بالمقارنة، جرى تقريبا تحويلها. ويبدو هذا دليل على أن الجامعات كانت قادرة على التغيير والتأقلم، وليس ثمة مؤشرات تبين أنها قد فقدت هذه الإمكانية.

مقولة أخرى لصالح هذا الاحتمال الثاني، تبين أنه من غير المحتمل إبداء التعليم العالي الأمريكي تغييرا يذكر خلال القرن المقبل عما حدث خلال هذا القرن. ففي هذا القرن، دخلت مرحلة التعليم العالي الجماهيري ومن ثم في طور النهج العالمي للتعليم العالي، وفي نفس العصر أيضا أصبحت المكان الرئيس للبحوث العلمية الأساسية، وأصبحت بؤرة للنشاط الاقتصادي. وبهذه الرؤية لمستقبل الجامعة في القرن المقبل، يبدو من غير المحتمل ورود حقبة مثل العقد بين ١٩٦٥ و١٩٧٥، عندما ارتفعت موجة الطلاب، واتسع الاضطراب الطلابي، وحدث صعود حاد في أسعار النفط، قابله انخفاض سريع في معدل إنتاجية العامل، وذلك على نحو متواكب مذهل.

وأظن بأن جامعات القرنين الماضيين كانت بالغة الجاذبية للأشخاص القادرين المثقفين ومفيدة للمجتمع بحيث بذلت جهود كبيرة، داخلية وخارجية، للإبقاء على الجامعات معافاة. وأرى بأن أفلاطون كان محقاً عندما قال: «متى دارت عجلة التعليم، فإنها ستمضي في تسارعها قدماً». وبناء على هذه الاعتبارات أجدني مبتهجا وليس خائفا.

التعقيب الرابع

بقلم : د. والتر ماسي
مؤسسة العلم الوطنية ، واشنطن

يشير الأستاذ شاتوك إلى معضلة تواجه الجامعات والمجتمعات التي تقوم فيها ، وهي تدخل القرن الحادي والعشرين . فمساهمة الجامعات وفقاً لما يحدده الأشخاص النافذين ويجمع عليه بتطرف وغموض كأهداف وطنية واهتمامات وحاجات أخرى لا تشكل مهام ومسئوليات تقبلها الجامعات . فتلك المساهمة وظيفة استقلالية الجامعة ، أي مقدرتها على تحديد مهامها ، وقيامها ذاتيا بتحديد ما هو هام فكرياً وأداء دور الناقد النزيه . ومع قبول الجامعات مزيداً من الدعم المادي الحكومي ، وهو شرط لتوليها مسئوليات أوسع في التعليم الرفيع والبحث العلمي لحل مشاكل العصر ، تعرض استقلاليتها لخطر الانحسار . وكما يقول الأستاذ شاتوك ، عبر استعراضه لآراء الأستاذ ديريك بوك ، «متى التزمت لا يمكنها الانسحاب» . وإن أرادت بقاء مثمراً ، فهي لا تستطيع «العودة إلى الماضي الفردوسي للفقر الأنيق» . والمسألة التي أثارها الأستاذ شاتوك ، هي أن آلية توزيع الدعم المالي الجامعي أكثر من نظام لتحويل المصادر . انها تقوم بوضع البرنامج والنشاطات وتجعل المصادر متاحة وفقا لتنوع من الشروط التي تقيد الجهة متلقية الدعم .

لهذا ، فإن التحدي الرئيس الذي يواجهنا ، نحن الذين ندرك مدى الحاجة للمحافظة على الجامعة ، يكمن في موازنة متطلبات التعامل مع المسائل الرئيسة عبر السياسات الوطنية مع متطلبات استقلالية الجامعة . ولست على يقين من توصلنا إلى ذلك التوازن . وفي الحقيقة ، نحن اليوم في الولايات المتحدة نخوض غمار تقويم لأثر ٤٠ سنة خلت على الجامعات حيث تولدت مسئوليات مطردة الاتساع إزاء التعامل مع المسائل التي أرستها المؤسسات الخارجية ، والحكومية منها بشكل رئيس ، على الجامعات . ويتركز قلقنا حول أثر هذه العملية على استقلالية الجامعة واستقامتها كمؤسسة ثقافية . فكيف السبيل إلى معرفة حاجات الجامعة كمؤسسة ثقافية تضمن طبعا بقاء استقلالية الجامعة الفكرية؟ .

ولقد أفصح الأستاذ شاتوك عن تفصيل شامل للتحولات التاريخية التي جاءت بنا إلى هذا الوضع مع بيان المعضلات التي تواجهها . ولا أملك شخصيا حلولاً لهذه المعضلات (فقي مؤسسة العلم الوطنية الأمريكية بدأنا بتوجيه جزء من جاد تفكيرنا لهذه القضية) . ومع ذلك ، فانه ليحدونا الأمل في التحرك قدما على طريق استيعابها ، بادئين ببعض نقاط الأستاذ شاتوك . ولن تغير تعليقاتي القضية الأساسية ، وأرجو أن تبين منها بعض الأثر .

أولاً ، في الوقت الذي يعمل به التدخل الحكومي على تضييق مدى خيارات الجامعة ، يقوم بتوسيع هذا المدى باتجاه آخر يلح على تكثيف الاهتمام بمسائل محددة والتمكن عبر هذا الاهتمام من صنع اختراق أعمق في العلوم الطبيعية والهندسية ، واعتمادا على توفير الدعم المالي للتجهيزات الغالية التي بدونها يصبح التقدم في هذه المجالات مستحيل عمليا .

وأود المرور على نتائج وجود أصناف من السكان بين طلابها لم تشترك في البيئة الثقافية التي تعاملت الجامعات معها تقليدياً . مثل بعض الزمر العرقية والأشخاص الأكبر سناً الراغبين في دراسة مواضيع لم تولها المقررات الجامعية أهمية من قبل . كذلك العديد من النساء الأكاديميات ، وهم الآن جزء معتبر من كيان الحرم الجامعي (طلاب وأعضاء هيئة تدريس) ، راغبات بدراسة المرأة والتدريس حولها . ولقد كانت دراسات الأقليات العرقية ، ولوقت طويل ، عنصراً أساسياً في مقررات دراسة أقسام علم الاجتماع وحد أقل أقسام العلوم السياسية ، لكن الطلاب والأساتذة المنتمين لهذه الأقليات العرقية راغبون اليوم بتركيز مختلف الآن ، فيؤدي ذلك إلى خلق مشاكل ضمن الجامعات .

وأود الإشارة أيضاً إلى عدم وجود علاقة مبهمة بين حجم الجامعة ونوعية تعليمها . فبعض جامعات ولايات أمريكا مثل جامعة كاليفورنيا ـ بيركلي ، وجامعة ميشيغان ، وجامعة تكساس تقدم تعليماً رفيع النوعية لعدد ضخم من الطلاب .

وحول مسألة التوازن بين التعليم والبحث العلمي ، لا أظن وضع الجامعات التوازني مشجعاً . فالولايات المتحدة كان لها تنوع في مؤسسات التعليم العالي ، ونفذت وظائف قيمة لدى كل مستويات النوعية . ولا ريب من حدوث انتشار للترتيبات التخصصية التعليمية العالية والتدريبية خارج الجامعات ، كما أوضح الأستاذ شاتوك ، وليس من المحتمل أن تحل هذه محل الجامعات التي تجسد مراكز لتقدم المعرفة .

وأرى بأننا متفقون على ضرورة حماية استقلالية الجامعة ، وأن يسير ذلك جنباً إلى جنب مع التدريس والتدريب والبحث العلمي ، وعلى الجامعات تعليم طلابها فضيلة التنظيم التأني للفكر . ومع ذلك ، فانني أخشى أن تكون هذه النشاطات غير كافية ، وعندها لابد من تقليد نشاطات جديدة . والتحدي الذي يواجهنا هو في العثور على أساليب جامعية جديدة تمكنها من تلبية مطالب سادتها وتحميها وهي تؤدي وظائفها الرئيسة .

التعقيب الخامس

بقلم : د . م . س . دريسلهاوس

الأستاذ بمعهد ماساتشوستس للتقنية

عبر القرن العشرين تزايد انشغال الجامعات بالبحث العلمي ، فقاد ذلك إلى الإضرار بوظيفة التعليم فيها . وفي السنوات الأخيرة ، حاول عدد من أفضل الجامعات تحسين نوعية التعليم مع زيادة نوعية وقدر البحث العلمي . وأعتقد بأننا سنرقب رؤية مثل هذه الضغوط المتنافسة في القرن الحادي والعشرين وأن تقدماً سيظهر في كلا الاتجاهين .

وكما بين الأستاذ شاتوك ، ان الكلف المتزايدة للبحوث العلمية والتطبيقية كانت وراء دفع الجامعات نحو المشاركة الخارجية مع الدولة وبدرجة أقل مع الصناعة لرفد مصادرها المالية . ونظراً لأن العديد من

التطورات التقنية والعلمية تحدث في القطاع الصناعي اليوم، أصبح من الضروري قيام الجامعات بنظم تلك المشاركة كي تحقق «بحثا رفيعا» وفي مجالات العلوم التطبيقية خاصة. وفي إطار المدى الذي يمكن به للعلوم التطبيقية والتقنية تحقيق علاقات ذات نفع متبادل بين الجامعة والصناعة، يمكن دفع المزيد من الجامعات إلى تطوير برامجها في العلوم التطبيقية والهندسية. ولا مناص من تعالق الصناعة مع الجامعات ذلك لأن عطاء الجامعة، وهو البحوث والخريجين وحملة الدرجات المتقدمة خاصة، سيجد وظائف له في الصناعة. وبناء على ذلك تم سبك علاقات وثيقة بين الجامعات والصناعة، ولسوف تمضي هذه قدما عبر القرن الحادي والعشرين لصالح الطرفين. وليس ثمة من يختلف مع الأستاذ شاتوك في تأكيده على حقيقة أن تفوقية جامعات البحوث في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها تشكل قوة لكل قطاعات مجتمعنا.

ويمتابعة التعليم والتدريب «على رأس العمل» بدا أنه أمر متزايد الأهمية في السنوات الأخيرة. واتفق مع الأستاذ شاتوك بأن هذا النهج سيمضي قدما وينمو في القرن الحادي والعشرين. ويجب تشجيع الجامعات على رصد هذه التطورات عن كثب. ومن المحتمل أن تتمكن الجامعات من فعل مشاركة أكبر في هذا النمط من التعليم. وتوفر متابعة التعليم هذا حافزا مثيرا لنماذج جديدة وطرق تعليم مثل التعلم بمساعدة الحواسب الإلكترونية، وثمة خيارات هامة لابد من اتخاذها في هذا الصدد لدى بواكير القرن الحادي والعشرين وستبدي هذه الخيارات أثرها في مستقبل كل جامعة بأسلوب مميز.

والبرامج «البعيدة» لتطوير التعليم الثانوي ستكون هامة أيضا وعلى الأقل عبر الجزء المبكر من القرن الحادي والعشرين. ومن الواضح أنه يتوجب على الجامعات لعب دورها في تحسين مؤهلات الأساتذة لضمان التحضير الكافي للطلاب الوافدين إلى الجامعات. كما يجب على الجامعات الرئيسة متابعة اجتذاب الطلاب المؤهلين بشكل جيد، وبدون فعل ذلك فإن أثر الجامعات الرئيسة في إحداث التغيير المطلوب من التعليم الثاني سيكون ضئيلا حتما. وثمة حاجة لبذل جهود عازمة لتحسين رواتب ومقام الأساتذة لاجتذاب الأشخاص الموهوبين لهذه الحرفة المقدسة. وسيقود ضغط المنافسة في الأسواق العالمية إلى إرساء أفضلية متزايدة على التعليم رفيع السوية، وسيساعد على إبراز التغيرات الضرورية في التعليم الأمريكي دون مستوى الكلية والجامعة.

ومع اقتراب القرن الحادي والعشرين، يذوي بريق جاذبية الوظيفة الأكاديمية نتيجة عدم تمكن العديد من الأكاديميين حيازة الدعم المالي للباحثين الشباب. ولقد قاد الارتياب في استمرار الدعم المادي إلى إحباط العديد من الباحثين الناجحين. لهذا قامت الحكومة الاتحادية الأمريكية مؤخراً باتخاذ بعض الخطوات يتم من خلالها توفير منح خاصة للعلميين الشباب، كبرنامج الباحث الشاب في مؤسسة العلم الوطنية. ويمكن أن تمهد هذه خطوة أولى نحو تبني برنامج يوفر مصادر كافية للأساتذة الشباب كي يحققوا بها متابعة بحوثهم. ونتيجة للمحددات المؤساة على وفرة التمويلات، فإن التحرك نحو توفير دعم مالي لكل الباحثين سيقود إلى الحد من إنهاء الهيئة التدريسية على النحو المنشود. ومن منظور بعيد المدى، يبقى اطراد وجود الدعم المالي عاملا أكثر أهمية في بقاء وعطاء البحث من قدر الدعم ذاته.

وفي السنوات الأخيرة، تم التوصل إلى نهج خاص بجامعات الصف الثاني يقود إلى تحسين إمكانياتها في البحوث العلمية وزيادة حجم برامج خريجيها. وكان هذا التوسع مفيدا للتنمية الاقتصادية الإقليمية. وسيتركز تحدي جامعات القرن الحادي والعشرين في توفير مثل هذا الدعم للتنمية الاقتصادية الإقليمية، مع تركز الاهتمام بنفس الوقت على صنع سمو تدريسها وتعليمها وبحوثها على المستوى الوطني.

المراجع

هيرشمان، ١٩٧٧

Hirshman, Albert, O., 1977,
The Passions and the Interests, (Princeton: Princeton University Press, 1977).

كولاكوسكي، ١٩٩٠

Kolakowski, Laszek, 1990, "Modernity on Endless Trial", (Chicago: University of Chicago Press, 1990).

معهد دراسات التغير الاجتماعي، ١٩٩٠

Institute For the Study of Social Change, 1990,
"The Diversity Project: An Interim Report to the Chancellor", (Troy Duster, Director), (Berkeley: University of California, 1990).

التعليم العالي العربي

بين حق المواطن في العلم وحق المواطن في النخبة

د. حافظ قبيسي

١ - مقدمة

بين بزوغ القرن العشرين ونهايته التي نعيش، عرف التعليم العالي العربي نموا واضحا. فقد تزايد عدد الجامعات بشكل مضطرد، بحيث يمكننا القول إن العرب قد بنوا في هذا القرن جامعة واحدة في السنة على مدار السنين، وإن عدد الطلاب الجامعيين قد ارتفع من آلاف قليلة في بداية القرن إلى ما يقارب المليونين مع نهايته. ورافق كل ذلك تزايد مشابه في عدد الأساتذة.

إلا أن هذا النمو بقي بطيئا في النصف الأول من القرن، ولم يتسارع إلا مع نهاية الخمسينات. فبقي التعليم العالي العربي حكرا على قلة قليلة طالت اجتماعيا الطبقة المتوسطة الميسورة (وما علاها في الترتيب الطبقي)، ولم يأخذ التعليم العربي مداه الشعبي الواسع إلا منذ عقدين أو ثلاثة.

كانت مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية (مرحلة الاستقلال لمعظم الدول العربية)، هي مرحلة التجاوب الفعلي مع المطالبة بحق كل مواطن في التعليم، بما في ذلك التعليم العالي. ومن الإنصاف الإشارة إلى أن الحكومات العربية المختلطة والمتعاقبة أولت هذا الأمر عنايتها، رغم بعض الانتقادات التي كانت توجه إلى تلك الحكومات بين فترة وأخرى، انتقادات كانت تقارب العنف بل التعنيف في بعض الحالات.

يمكن رسم مشهد التعليم العالي العربي من زاوية «ديمقراطية التعليم» بالخطوط التبسيطية التالية: تجاوز جمهور الجامعيين العرب حدود التراتبية الطبقية التقليدية وأصبح (نظريا إلى حد بعيد وتطبيقيا إلى حد ما) في متناول كل راغب في هذا التعليم. ولا نرى إمكانية للتحفظ على هذا الإطلاق الذي قدمنا إلا إذا وجدنا في دراسة الأوضاع الاجتماعية والحواجز التي يقيمها الفقر أحيانا أو تقيمها حياة الريف البعيد عن المدن أحيانا. نقدم هذه الأسباب على سبيل المثال مدركين لوجود أمثلة عديدة أخرى. نقول إن التعليم العالي العربي لم يعد تعليما نخبويا بالمعنى البرجوازي للكلمة، بل هو تعليم شعبي بذات المعنى، نزيد فنزعم أن من يتجول في الجامعات العربية يلاحظ في معظمها الطابع الشعبي الواضح.

ومع ذلك، وبالرغم من القبول العام المبدئي بحق المواطن في التعليم العالي، وبالرغم من النتائج الرقمية الملموسة ومن توافق الدارسين العام على هذه الصورة للواقع الجامعي العربي، فإن التعليم العالي العربي لا يزال يطرح في هذا المجال مسألة واحدة ذات مظهرين:

- المظهر الأول عددي. فنسبة أعداد الطلاب الجامعيين العرب إلى السكان (واحد بالمئة تقريبا)، لا تزال هزيلة أمام ما هي عليه في الدول المتقدمة.

- المظهر الثاني نوعي. فالشكوى من نوعية التعليم العالي العربي تتجاوز المتذمرين من أساتذة الجامعة إلى القطاعات الاقتصادية التي تستخدم خريجي الجامعات، وإلى المسؤولين المهتمين بالوضع الوطني العام من هموم الإنماء إلى شؤون الأمن القومي غذائيا واقتصاديا واجتماعيا وعسكريا.

نصل من هذا التمهيد إلى الإشكالية التي نخصص لها هذه المقالة ونعبر عن هذه الإشكالية بالفرضية التالية: نعم إن باب التعليم العربي مفتوح أمام كل مواطن. نعم إن حق المواطن العربي في التعليم العالي حاصل. نعم ان ديمقراطية التعليم (العالي) هي اليوم أمر واقع. نعم ان هذا الأمر واقع بشموليته وإن شابه في التطبيق العملي (هنا أو هناك) شائبة أو أخرى.

إلى هذه الفرضية (التي عبرنا عنها بعبارات عدة) نضيف بعض الأسئلة:

- هل يؤمن التعليم العالي العربي العمل المناسب لجميع خريجيه؟
- هل يخدم التعليم العالي العربي الاقتصاد (وخاصة الإنتاج) بشكل مرض؟
- هل أدى التعليم العالي العربي إلى تحسين في جدوى الإدارة؟
- هل يفيد التعليم العالي العربي في حفظ الثقافة الوطنية وفي الحث على الإبداع؟
- إلى أي درجة وبأي كفاءة يخدم التعليم العالي العربي التربية والصحة والقضاء والدفاع، وغير ذلك؟

يمكن لأي كان أن يضيف إلى هذه اللائحة أسئلة أخرى من ذات النمط. ولكننا نقفز إلى سؤال وحيد يقفز فوق كل هذه الأسئلة (وغيرها):

- نعم لقد أمن التعليم العالي العربي حق المواطن في العلم. ولكن هل أمن بذلك مصالح المجتمع؟

وفي محاولتنا الإجابة على هذا السؤال الأساسي نرى أن علينا التمهيد لذلك بتحديد دور الجامعة في المطلق وعلاقة الجامعة بالإنماء، لنخلص إلى تحديد وظيفة البحث العلمي الجامعي. ثم ننتقل إلى خصوصيات العالم العربي إنمائيا، فإلى خصوصيات الجامعات العربية في ضوء ما سبق من عرض، لننتهي إلى تناول مسألة حق الوطن على الجامعة، وكيف لها أن تؤمن هذا الحق.

٢- دور الجامعة في المطلق

للجامعة في المطلق، دور اقتصادي وثقافي وتربوي. . . (وغير ذلك).

هذا الدور الإنمائي هو في الدول العربية كما في معظم الدول المتخلفة المشابهة له. وهو في جوهره دور الجامعة أو بعض دورها في الدول الصناعية المتقدمة أيضا.

وإذا شئنا أن نفصّل ما ذكرناه، لوجدنا للتدريس الجامعي وللبحث العلمي الجامعي (وهما وسيلتا العمل الأساسيتان) غايات أساسية منها:

أ ـ تثقيف المجتمع. وذلك ببث المعرفة العامة العالية بين المواطنين وتوعيتهم على أحدث ما توصلت إليه المعرفة العلمية الإنسانية في شتى الميادين.

ب ـ بث الروح العلمية في المواطن بالمعنى السلوكي الحياتي. بحيث يرفض المواطن الخرافة والاستسلام للغيبيات ويعتمد شريعة العقل والمنطق لا شريعة الغريزة البهيمية أو السلفيّة.

جـ ـ تأهيل المواطن للعمل المنتج وتشجيعه على امتلاك التقنيات (بما في ذلك الحديثة منها) وتعزيز قدرته على الإبداع في مهنته وقدرته على التطوير.

د ـ تزويد القطاع الاقتصادي (العام والخاص) بحاجاته من المهرة.

هـ ـ درس الثروات الوطنية الطبيعية والبشرية وتحديد السبل الفضلى لاستثمارها أو لتحسين هذا الاستثمار.

و ـ حفظ التراث الوطني (الثقافي بمعناه الواسع) والكشف عن الأصيل والجميل فيه.

ز ـ إشاعة جو عام بالاهتمام بالثقافة وتقدير الإبداع، والاهتمام بتعميق قيم الحق والخير والجمال في نفوس المواطنين.

ح ـ تشجيع الإبداع الثقافي في كافة الميادين.

ط ـ المساهمة في إغناء المعرفة وتقدّم العلوم واعتبار المجتمع عضوا فاعلا في عالم الحضارة لا مستوردا مستهلكا لإنتاج الآخرين، قابعا في خانة التبعيّة الثقافية والعلمية فالحضارية.

ى ـ المساهمة في حفظ أمن الوطن الاقتصادي والاجتماعي والعسكري، وذلك بالتبصّر العلمي في كل ذلك.

هذه الغايات الكبرى هي جوهر مهمّة الجامعة الفاضلة في كل مكان وهي مهمة «الجامعة العربية».

الجامعة الوطنية العربيّة هي وسيلة مجتمعها الأولى (تعطي المجتمع الثروة البشريّة التي بها تقوم مؤسساته وتعمل) وهي:

ـ صقله المخطط،

ـ حافظ ثقافته ومصهر الإبداع فيه،

ـ الأمية على القيم الاجتماعية الموحدة البناءة.

هي كذلك لأننا نؤمن أن الجامعة هي بصر المجتمع وبصيرته بواسطتها ينظر في أمره ويحاول تدبر هذا الأمر.

وهل يمكن لدى مجتمع أن ينظر في أمره بعين مستعارة وأن يتدبر أمره بيد مستعارة، وأن يحك جلده بغير ظفره؟!

دور الجامعة في إنتاج الثقافة

ماهي الثقافة؟

نترك لغيرنا أن يجيب على هذا السؤال. ولا ريب أن الأجوبة ستكون عديدة، مختلفة (وربما متباينة)، ولكنها ـ على الأرجح ـ لن تكون متناقضة ونستطيع أن نفترض أن مجموعة تلك الأجوبة ـ على تعدّدها ـ تشكّل جوابا واحدا أي الجواب. في العربية «ثقف الحجر» صقله.

في الاجتماع البشري ـ نستطرد ـ ثقف الفرد: صقله، ثقف الجماعة، صقلها.

نستطيع في هذا الإطار أن نكتفي بهذا الجواب، وأن ننطلق منه.

ماهو إنتاج الثقافة؟ هنا أيضا قد تكون الإجابات متباينة. ولكن مهمّتنا هنا أن نبسط الأمر وأن نتلمّس في الأشياء عناصرها الأولى.

نرد إذن «إنتاج الثقافة» إلى عناصره الأساسية التالية:

أ- الاحاطة بالمعارف البشرية في الآداب والفنون والعلوم والتقنيات وبما يتصل بكل منها.

ب- تعميم المعارف ونشرها بين الناس بحيث يصل بعضها إلى الأفراد القادرين على تلقي هذا البعض، وبحيث يصل مجموع هذه المعارف (بدون استثناء) إلى المتّحد البشري مجتمعا.

ج- محاولة تأهيل كل فرد في المتّحد لتلقي المعارف في المطلق وبعضها في الحصر. أي رفع قدرة كل فرد على تلقي المعرفة.

د- نشر الوعي بين الناس بحاجة الفرد والمجتمع إلى الثقافة: أن تكون كائنا بشريا هو أن تعرف، وإلا انحدر الفرد إلى كائن بيولوجي، وإلا انحدر المجتمع إلى كائن بيولوجي فقط.

هـ- التخطّي. أي الانتقال من حسن تلقي المعرفة المنقولة إلى إغناء هذه المعرفة بالإضافات الأصيلة والمبتكرة.

دور الجامعة في البحث العلمي

ماهو البحث العلمي؟

الإجابة على هذا السؤال أسهل بما لا يقاس من الإجابة على السؤال حول ماهية الثقافة التي استوقفتنا أعلاه.

البحث العلمي هو جزء من آلية الثقافة (أو الإنتاج الثقافي). إنه التخطي الذي أشرنا إليه. إنه الاستفادة من المعرفة الحاصلة لإتقانها ودفع حدودها إلى أوسع.

ولكن هل تحتاج الدول العربية للبحث العلمي؟

أو ليس ترفا في الدول النامية (الفقيرة)؟

وهل تستطيع الدول النامية منافسة الدول المتقدمة (والغنية) في مجال البحث العلمي؟

أليس من الأجدى، اقتصاديا، اللجوء إلى استيراد المعرفة ومنتجاتها (التكنولوجيا) بدل بذل الجهد في البحث العلمي وتطبيقاته؟

في مجال الإجابة، نستعيد الأجوبة القديمة:

لا تختلف الدول العربية في هذا المجال (مجال البحث العلمي) عن غيرها من الدول النامية. فالمجتمع يحتاج إلى وسيلة يستكشف بواسطتها ثرواته الطبيعية والبشرية، ويستدل بواسطتها على سبل تثمير هذه الثروات. هذه الوسيلة هي البحث العلمي الوطني.

والبحث العلمي الوطني هو البحث الذي يقوم به محليا علماء متخصصون في ميادينهم، ومدركون أوضاع وطنهم وحاجاته. علماء لا يلمّون طبعا بكل حديث في كل ميدان، ولكنهم قادرون على تقصي كل حديث، قادرون على طرح الأسئلة وعلى تلقي الأجوبة. البحث العلمي الوطني هو الأداة الوحيدة القادرة على تمكين الوطن من مواكبة العصر.

أما الصلة بين البحث العلمي وبين حاجات المجتمع فيمكن التماسها في كل مجال: في الزراعة أو الصناعة كما في التربية والإدارة، أو في غير هذه وتلك. يكفي أن نشير على سبيل المثال إلى أن نقل تقنيات الزراعة المستخدمة في فرنسا أو في أمريكا، لا يجدي في حل مشاكل الزراعة العربية. فالظروف المناخية والبنية الاقتصادية والمستوى الثقافي - التربوي لدى المزارعين العرب، تستوجب اقلمة التقنيات المستوردة أو اختراع التقنيات المناسبة.

يكفي أن نضيف على سبيل المثال أن الأبحاث التربوية المستوردة والمعلّبة - على أهميتها - لا تصلح في الدول العربية إلا كدليل أولي (أو كنموذج) للأبحاث التربوية الوطنية. وهل تصلح الدراسات الصحية في السويد أساسا لتدابير صحية عربية؟ أو هل تصلح إدارة الضمان الاجتماعي هناك لنسخ إدارة مماثلة لها هنا؟

من يتولى هذه المهام؟

يخترع المجتمع عادة الوسائل العديدة لتلبية هذه الحاجات. يقيم مجلسا وطنيا للبحوث العلمية، يقيم معهداً للبحوث الصناعية، يقيم مختبر الصحة المركزي، يقيم مؤسسات الدراسات السياسية (والاستراتيجية) أو مراكز للبحوث الاجتماعية، . . .

ولكن من يتأمل في كل هذه المؤسسات (وكلها موجودة في معظم الدول العربية) يلاحظ أن الجامعة هي النبع تغرف منه كل هذه المؤسسات. وبدون الجامعة كبؤرة علمية تضطرب أمور هذه المؤسسات إلى حد لا يحتمل.

وإذا كان لأي كان أن يساهم في أي من هذه الأعمال، فإنه غير مطالب بذلك ولا مسئولية عليه إن لم يفعل. ولكن الجامعة الوطنية تبقى في هذا المجال في وضع فريد: إن عليها أن تساهم في بعض أو كل هذه الأعمال، إنها مطالبة بذلك، تقع عليها المسئولية إن هي لم تفعل.

دور الجامعة في عملية الإبداع

قد يشتط بعض المغالين بحماسهم للبحث العلمي، فيحسبون انه والإبداع صنوان. ولكننا لا نشارك هؤلاء فيما يذهبون إليه.

قد يكون في ممارسة بعض البحث العلمي بعض من الإبداع ولكن لا يجوز لنا ذلك أن نخلط بين الاثنين.

ومع أننا نستعمل كلمة البحث العلمي بمعناها الواسع الذي يشمل البحث الأدبي والحقوقي والفقهي.

فإننا لا نستطيع المقارنة بين أبي نواس وبين دارس أبي نواس، ولا بين الشابي (الرمز) وبين تلامذته الكثر، وحتى لو كانوا علماء.

البحث العلمي منهجية وتقنية، وقد يكون فيه الإبداع أيضا، ولكن ليس عليه - في العرف السائد - أن يكون إبداعا.

هذه الملاحظات تبرر في نظرنا أن نخصص لعملية الإبداع فقرة مستقلة في إطار البحث العلمي، دون أن يكون في ذلك تكرار.

دور الجامعة في الإبداع دور ثانوي إذا اعتبرنا أن الإبداع حر من كل قيد، وهو كذلك. إنه لا يفترض شهادة مهما دنى مستواها في هرم الشهادات وهو في الأساس لا يفترض معرفة محددة بالنوع أو بالكمية. وهو بالتالي لا يشرق في مكان معيّن دون سواه. نكاد نقول، مبدئيا، إن لا علاقة سببية بين الجامعة والإبداع. ولكننا نؤكد أن الإبداع لاينبثق من فراغ، ولا نعرف مبدعا تخطى الموروث دون اختزاله.

نسوق، للدلالة على ذلك قصة أبي نواس الذي قصد يافعا شاعرا مشهورا هو والبة بن الحباب، وقال له ما معناه: «أريد أن أصبح شاعرا». فقال والبة وقد توسم فيه النباهة: «اخرج إلى البادية، واحفظ ما قاله العرب». ففعل أبو نواس، وحفظ من اعراب البادية ديوان العرب في يومه. وبعد سنة أو تزيد عاد إلى والبة وقال: «لقد حفظت ما قاله العرب» أجاب والبة: «انس ما حفظت، واقرض الشعر». فعل أبو نواس ذلك، وكان من كان في الإبداع والتخطي.

تدلنا هذه القصة إلى أن للجامعة في الإبداع دورا هاما، وإن لم يكن ملزما.

ما نود قوله في كل ما تقدم هو أن على الجامعة أن تقدم لمجتمعها المعرفة التي لابد أن تسبق كل إبداع. على الجامعة أن تكون البؤرة الثقافية التي تحث على الإبداع. على الجامعة أن تسهم في خلق المناخ الملائم لعملية الإبداع.

ولكن الجامعة لا يمكن أن تلعب هذا الدور، إذا لم تع انّ عليها أن تكون كذلك.

خلاصة

تناولنا في هذا القسم الأول من هذه الدراسة مسألة الجامعة ودورها في مجتمعها، بدأنا بالنظر إلى دور الجامعة في المطلق، أي في كل زمان ومكان، وأبرزنا على الأخص أدوارها في الثقافة والاقتصاد وفي حفظ أمن الوطن.

ثم انتقلنا من هذا المدخل العام إلى تفصيل دور الجامعة في إنتاج الثقافة، ثم في البحث العلمي، وأخيرا في عملية الإبداع. وشددنا في المجال الأخير على أهمية نقل المعرفة كشرط سابق للحث على الإبداع. كما شددنا في مجال البحث العلمي في التمييز بينه وبين الثقافة من جهة وبينه وبين الإبداع من جهة أخرى، ونظرنا إليه نظرتنا إلى مسألة التخطي في المعرفة الحاصلة.

وقد استبعدنا في هذا القسم، تسهيلا للعرض، تناول مسألة الإنماء الوطني ومسألة علاقة الجامعة بهذا الإنماء على أن نتناول كل ذلك على حدة في القسم الثاني من هذه الدراسة.

٣- الجامعة والإنماء الوطني

عرفت معظم الدول النامية كالصين والهند والدول العربية ماضيا عريقا في الحضارة والثقافة. ونحن نعرف أن العرب الأقدمين على الأخص قد عرفوا الجامعات (وكانوا يسمونها المدارس) وعرفوا مراكز البحوث المتخصصة. ونعرف أن مساهمتهم الحضارية الإنسانية الكبرى تلت تأسيس المدارس وإقامة مراكز البحوث العلمية. فكان لنا ذلك التراث الضخم من إنتاج علمي وافر يمتد من الفلكيات والكيمياء إلى البيولوجيا والطب حتى الألسنيات والجغرافيا وسائر العلوم الإنسانية... ولنا أن نؤكد بشكل عابر أن الشعر والخطابة لا يشكلان (رغم الظواهر) إلا الجزء اليسير من فتوحات العرب الحضارية.

وقد رافق ازدهار الحضارة في أوربا وانطلاق النهضة فيها انكفاء في حضارة البلدان العريقة وانطلاق لعملية انحطاط فكري وثقافي لا يبدو لنا أنه قد توقف فعلا رغم المقولات السائدة. وقد انتهت مراكز البحوث في بلادنا مثلا إلى الانقراض التام ذات يوم وتحولت المدارس - الجامعات المتبقية إلى مدارس يقتصر جهدها على التعليم الديني.

عرفت الدول النامية، ودولنا العربية على الأخص، مع بدء العصر الاستعماري في القرن التاسع عشر، إقامة جامعات جديدة على النمط الأوربي الحديث. وقد أدت حركات الاستقلال في القرن العشرين إلى إقامة عدد كبير من الجامعات الوطنية المستقلة، كانت جميعا على صورة الجامعة الأوربية، ولم تكن في أي حال استمرار للمدارس - الجامعات القديمة.

إن هذا الانقطاع في الأعراف والتراث والتقاليد الجامعية أدى إلى البلبلة. فكلمات جامعة، وأستاذ جامعي، وتفرغ، وإنماء، هي كلمات لها معنى أو معان أوربية محددة (تحديدا واحدا أو أكثر) ولكنها تأخذ في البلدان النامية معان مختلفة لم تأخذ كلها الوضوح الكافي المشترك في اللغة العامة.

نطرح إذن تصورنا لما تعنيه الكلمات التالية في البلدان النامية: الإنماء، الجامعة، الأستاذ الجامعي، ونحاول ربط هذه المفاهيم، واستخلاص صورة وظيفية لهذا التصور

مأزق الإنماء في البلدان النامية

ماذا نعني بدولة نامية؟

إن الاتجاه السائد في أدبيات النمو الاقتصادي والإنماء، ينظر إلى الدول عبر المؤشرات والأرقام. من هذه الأرقام حصة الفرد من الدخل القومي، وهو مؤشر يصل بنا إلى القول إن الكويت أكثر نموا من السويد.

في المجال الذي نحن بصدده ننظر إلى الدولة المتخلفة على أنها الدولة التي لم تتوصل إلى الاستثمار الوطني الأمثل لثروتها الطبيعية ولثروتها البشرية. فعدم الاستغلال الأمثل للأراضي الزراعية هو تخلف، والقصور عن استخراج مادة أولية متوفرة هو تخلف، وعدم تلاؤم التعليم العام مع الاقتصاد الوطني هو تخلف، وقلة فعالية الإدارة هو تخلف.

إن التخلف هو بمعنى ما تخلف الإنسان (بمعناه المجتمعي) عن استثمار موارده (بمعناه القومي). انه بتعبير مختلف «الاختلال في حياة المجتمع الاقتصادية والثقافية» (والروحية أيضا).

وقد سادت قناعة عامة في العقود الأخيرة، بأن إدخال التعليم الجماهيري العام هو المخرج من التخلف. ولكن التجربة أثبتت أن ذلك لم يكن كافيا، إذ أن انتشار هذا التعليم لم يؤد في العديد من الدول النامية إلى انتقال هذه الدول إلى مصاف الدول الغنية المتقدمة.

إننا نزعم أن طريق مجتمع ما للخروج من التخلف هو أن يمتلك هذا المجتمع ثروة بشرية علمية قادرة على كشف الثروات الطبيعية المتوفرة، وقادرة على الإدراك الواضح لطبيعة المجتمع ومكوناته الروحية، وعلى استنباط الوسائل الوطنية لزيادة الإنتاج وتحسين توزيعه، وعلى الفعل في الإدارة وفي كافة المؤسسات بحيث يرتفع مردود العمل الفردي، والجهد الجماعي واستيراد التكنولوجيا أوتدجينها أو استنباط الملائم منها.

إن استيراد البراد لا يخرج المجتمع المتخلف من تخلفه، واستيراد الجامعة لم يخرج المجتمع المتخلف من تخلفه، واستيراد العلم والمعرفة (عبر استقدام الخبراء الأجانب) لم يخرج مجتمعا متخلفا من تخلفه.

إننا نزعم أن تأسيس البحث العلمي الوطني (مهما بلغ الثمن الذي ندفعه من أجل ذلك) هو المخرج من ذلك المأزق.

الجامعة في البلدان النامية

لقد أشرنا فيما سبق إلى أن بلدان العالم المتخلف بدأت في إنشاء الجامعات منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وقد توسعت هذه الدول في إنشاء الجامعات بعد نيلها الاستقلال حيث إن عدد الجامعات في الدول العربية مثلا قد ارتفع من جامعتين في مطلع هذا القرن إلى حوالي المئة جامعة في الوقت الحاضر.

إن هذه الجامعات لا تزال تعاني من أزمة حادة لم تتخلص منها حتى الآن. فبنية هذه الجامعات لا تزال قائمة على صورة الجامعة الأوروبية، ولا تزال الجامعات الغربية الكبرى هي المثل الأعلى في ذهن الجامعات المحلية (في ذهن الأستاذ، وذهن الطالب، وذهن المسئول، وذهن المواطن).

ـ والوظيفة الفعلية والأساسية لهذه الجامعات، لا تزال هي تخريج الطلاب بالمعنى البسيط والمسطح لهذه الكلمة.

ـ أما الدور الإيجابي الحي والفاعل للجامعة في مجتمعها، كبؤرة للبحث العلمي، ومنطلق للتغيير الثقافي الوطني، وخميرة للتغيير، فهو دور منسي من الجميع ـ في داخل الجامعة وخارجها ـ باستثناء قلة من الناس ينظر إليها الناس ـ وتنظر هي إلى نفسها نظرتها إلى الرومانسيين والحالمين:

إن الدول المتخلفة تحتاج إلى جامعة وطنية بمعنى يختلف جذريا عن المعنى السائد.

ـ فليس المطلوب من الجامعة الوطنية أن تكون قائمة في وطنها. ليس التحديد الجغرافي لموقع الجامعة هو المطلوب.

ـ وليس المطلوب من الجامعة الوطنية أن تكتفي بتخريج أعداد كبيرة من الجامعيين، هم بالنتيجة أعداد كبيرة من الموظفين أو من الفنيين والمهرة.

ـ وليس المطلوب من الجامعة أن تكتفي بالقيام ببحوث علمية مقياسها الأوحد أن تتمكن من إثبات صفتها العالمية بالمعنى الغربي الغالب.

المطلوب من الجامعة الوطنية في دولة متخلفة أن تأخذ لنفسها دورا كبيرا في الحياة الوطنية، دورا يرتكز على ما يلي:

ـ هدم الأسوار بين الجامعة والمجتمع، بحيث يعتنق كل عامل في الجامعة مبدأ أساسيا يقول إن الجامعة هي خادمة محيطها.

ـ مد الجسور بين الجامعة والمجتمع، بحيث يعتنق كل عامل في الجامعة مبدأ يقول إن الجامعة هي خادمة محيطها.

ـ مد الجسور بين الجامعة والمجتمع، بحيث تقوم الجامعة بالدراسات والأبحاث الهادفة إلى درس هذا المجتمع، خصائصه وحاجاته، ومده بالتالي بالمتخرجين الذين هو بحاجة إليهم.

ـ سبر الأرض وسبر الفضاء وتحويل البحوث العلمية الأساسية والإنسانية والتطبيقية من وسيلة تباهي وتمايز إلى وسيلة إنماء في الأخير (أو القيام بالبحث لتشجيع البحث تيسيرا للوصول إلى البحث الإنمائي)

تفرغ الأستاذ الجامعي في البلدان النامية

لقد عرفت بعض الدول المتخلفة في مرحلة أو أخرى من حياتها مسألة تفرغ الأستاذ الجامعي لعمله في الجامعة. ويمكن رد هذه الظاهرة إلى الانقطاع الذي عرفه مجتمع خلال عهد انحطاطه في تقاليده الثقافية وفي حاجاته لاستعارة النماذج من غيره.

برزت مشكلة تفرغ الأستاذ الجامعي في بعض الدول المتخلفة لسد حاجة ماسة يمكن التعبير عنها كما يلي:

تكريس وظيفة الأستاذ الجامعي كوظيفة أساسية من الوظائف المعترف بها اجتماعيا، أي كالطبيب والمهندس، والمدرس، والجندي والقاضي في حين أن الواقع لم يكن يعترف بهذه الوظيفة لا من حيث الراتب ولا من حيث الاعتبار.

هذا التعبير يفسر إلى حد كبير مصاحبات إقرار تفرغ الأستاذ الجامعي. من هذه المصاحبات:

ـ التشدد والمغالاة في إبراز أهمية هذا التفرغ لحمل المجتمع (بما فيه الحاكم) على القبول به ودفع ثمنه.

ـ التشدد في إزالة صورة التدريس الجامعي وكأنها وظيفة هامشية يؤديها الطبيب أو القاضي أو المهندس أو المدرس إلى جانب وظيفته الأساسية.

ـ دفع الأستاذ الجامعي أيضا إلى الاطمئنان بأن بإمكانه في جامعته الوطنية أن يكون على صورة أستاذه الأجنبي الذي عايشه عندما كان يحضر للدكتوراه في الخارج. والذي لم يكن يضطر للبحث عن عمل إلى جانب عمله في الجامعة لتأمين عيشه.

نستنتج إذا أن لمسألة تفرغ الأستاذ الجامعي في الدولة المتخلفة وجها «خلقيا» بمعنى انه تكريس لمعنى الأستاذ الجامعي، الذي غاب عن ذهن المجتمع خلال الانحطاط.

ولكن تحقيق هذا التفرغ واستقراره أديا إلى هذه الوظيفة، وأديا بعد استقراره في معظم البلدان المتخلفة إلى الظواهر التالية:

ـ ظاهرة الأستاذ الجامعي المتفرغ الذي انصرف إلى تدريسه وإلى البحث العلمي سعيا إلى تقدمه الوظيفي وزيادة راتبه، ثم توقف عن ممارسة البحث حال وصوله إلى ما يتمنى: نال الترقية العليا واستراح.

ـ ظاهرة الأستاذ الجامعي المتفرغ الذي لم يفهم من التفرغ إلا زيادة في الراتب، فقبض الزيادة واستراح دون أن يسعى للقيام بالبحث العلمي أو لإزالة العقبات التي تحول دونه.

ـ ظاهرة الأستاذ الجامعي المتفرغ الذي لم يقبل بالاستكانة للراحة القاتلة والكسل، فسعى للقيام بنشاطات عامة ذات طبيعة ثقافية (ككتابة الكتب أو المقالات غير المتخصصة...).

ـ ظاهرة أخيرة نادرة، هي ظاهرة الأستاذ الذي فهم التفرغ وسيلة للعب دور حامل المعرفة والمساهم في الكشف عنها، فاستمر بالبحث أو الدرس أو الكتابة أو المساهمة في النشاطات العامة، دون أن يهدف من ذلك إلى غاية عابرة كالترقية أو الكسب المادي.

لقد أدى تثبيت قانون التفرغ في بعض الدول النامية إلى مصاحبات سيئة، يمكن تلخيصها بأنها خلقت لدى بعض الأساتذة حالة من الخمول والاسترخاء وحرمت بالتالي المجتمع من خدمة ونشاط عناصر قادرة على ذلك.

نقول بهذا المعنى إن التفرغ في معظم الدول النامية يعرف الآن مأزقا، نرده في اعتقادنا إلى الأسباب التالية:

ـ ليس للجامعة رسالة إنمائية واضحة (تكاد تكون موجودة لأنها موضة العصر).

- لا يفهم الأستاذ الجامعي أن عمله هو رسالة في مصاف العقيدة بل يراه وظيفة يعتاش منها.

لا يزال البحث العلمي، في القيم السائدة، نوعا من الترف يمارسه أفراد مهووسون بالمجد الشخصي.

وقد يكون التعبير الأفضل عن مأزق التفرغ هذا هو كونه لا يزال مفهوما وكأنه غاية في ذاته في الوقت الذي تفرض فيه حاجة الدولة المتخلفة إلى أن يكون التفرغ الجامعي (والبحث العلمي) الأداة الإنمائية الأولى للمجتمع.

خلاصة

نستخلص مما تقدم ما يلي:

- لا فرج لدولة متخلفة إذا لم تعتمد البحث العلمي الوطني وسيلة لذلك.

- البحث العلمي الوطني حلم غير واقعي للدولة المتخلفة إذا لم يتوفر لها العنصر البشري القادر نوعيا وكميا على ذلك.

- الجامعة الوطنية هي المركز الأول للبحث الحر.

- للجامعة الوطنية إذا دور إنمائي أساسي، وعليها أن تكون عقل المجتمع وبصيرته ووسيلته الإنمائية الأولى (فهي التي ترصد حاجاته وتكتشف ثرواته وتؤهل شعبه التأهيل المناسب).

- تفرغ الأستاذ الجامعي بمفهومه الأخلاقي هو مرحلة حتمية في مسار المجتمع المتخلف يجب تجاوزه بمجرد تثبيته (أي بمجرد التيقن بأن وظيفة الأستاذ الجامعي لم تعد موضع بحث أو شك).

- تجاوز المفهوم الأخلاقي لتفرغ الأستاذ الجامعي في دولة متخلفة يعني الانتقال من اعتبار هذا التفرغ غاية في ذاته إلى مرحلة أخرى تعتبره وسيلة إنمائية للمجتمع.

- اعتبار التفرغ وسيلة إنمائية تعني اعتبار البحث العلمي هو الغاية (لأنه في نظرنا مرادف للخروج من مأزق الإنماء ولتحقيق الاستقلال الوطني بمعانيه العميقة).

٤- صورة العرب الإنمائية

يحفظ العالم عن العرب (كما يحفظ العرب عن أنفسهم) صورتين: صورة الفقر ممثلة ببدوي وجمل ونخلة وصحراء، وصورة الغنى الفاحش ممثلة بأمير وطنفسة وسيارة وبئر نفط.

ولكننا في إطار هذه الدراسة نحتاج إلى دقة في النظر إلى هذه المسألة، ذلك أننا وضعنا مسألة التعليم العالي عموما في إطار إنمائي وطني. وتوسعنا في مفاهيم لدور الجامعة في خدمة شعبها، واعتبرنا لهذا الدور أبعادا اقتصادية واجتماعية وتربوية وثقافية، وعسكرية، كما أننا ربطنا كل ذلك بلفت النظر إلى علاقة البحث العلمي الجامعي بكل ذلك.

نختصر في هذا القسم كل ما مهدنا له في القسمين السابقين لنختزل علاقة الجامعة بالوطن ودور الجامعة في إنماء الوطن. نفعل ذلك نسبيا (ولا نقول اعتباطيا) لتيسير الوصول إلى ما نريد قوله في هذه الدراسة.

تطل إذا إيهابيا على وضع العرب الراهن، ونحاول توضيح صورة العرب الإيجابية، لنتلمس عبر ذلك، المطلوب من التعليم العالي العربي. ولنخلص بالتالي إلى إعادة تحديد دور الجامعة العربية.

موقع العرب في العالم

في تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٣، «الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي»، معلومات وافية تسمح لنا بالمقارنة بين مجموعة الدول العربية من ناحية وبين مجموعات دول أخرى. وقد اخترنا أن نقارن مع منطقتين: منطقة جنوب ـ شرقي آسيا ومنطقة أمريكا اللاتينية. ثم استفدنا من معلومات المرجع المشار إليه لنضيف مقارنة كل من المناطق الثلاث مع مجموعة البلدان النامية التي تشمل (إلى المناطق الثلاث) منطقة إفريقيا غير العربية ومنطقة شرق آسيا وأخيرا منطقة جنوب آسيا. وأضفنا إلى كل ما تقدم مقارنة مع مجموعة الدولة الصناعية (أنى كانت). ومع مجموع العالم.

وقد اخترنا لإجراء هذه المقارنة بعض المؤشرات المألوفة التالية:

١- العمر المتوقع للفرد عند الولادة.

٢- وفيات الرضّع، عدد الوفيات لكل ألف مولود.

٣- العناية الصحية، عدد السكان لكل طبيب.

٤- عدد السكان لسنة ١٩٩٦.

٥- معدل نمو السكان للفترة ١٩٩٠-٢٠٠٠.

٦- كثافة السكان في الكيلومتر المربع.

٧- مجموع الناتج القومي الإجمالي.

٨- نصيب المواطن الفرد من الناتج القومي الإجمالي.

٩- القوة العاملة، النسبة المئوية للعاملين إلى مجموع السكان.

١٠- سكان الريف، النسبة المئوية لسكان الريف إلى مجموع السكان.

١١- نصيب الفرد من استهلاك الطاقة، بمعادل كيلوغرام بترول.

١٢- توزيع الصحف اليومية، عدد النسخ الموزّعة لكلّ ألف نسمة.

تقدم هذه المقارنات في الجدول (١)، ونحاول من دراسة الأرقام المدرجة في هذا الجدول استخراج بعض الملاحظات السريعة.

إنّ معدل العمر المتوقع (عند الولادة) هو ٥٢ سنة في المنطقة العربية و٧٤ سنة في المنطقة الصناعية. ولكن المعدل العربي يأتي وراء المعدل العام لبقية المناطق وللعالم (٦٥ سنة). إن هذا الواقع يشير إلى خلل في نظام العرب الغذائي وفي خدماتهم الصحية.

أما عدد وفيات الرضع من كل ألف مولود فيزيد لدى العرب عن المعدل العالمي وعن منطقتي أمريكا اللاتينية وجنوب - شرقي آسيا، ويقارب خمسة أضعاف عدد وفيات الرضع في الدول الصناعية. يقودنا هذا إلى الخلاصة التي أنهينا بها الفقرة السابقة، ونستغرب أن لا يكون السبب في نقص عدد الأطباء، فالسطر التالي في الجدول يوضح أن الأطباء عند العرب متوفرون أكثر مرتين من معدل الدول النامية وأكثر مرة ونصف من معدل العالم!

في النظر إلى السكان، عددهم ومعدل نموهم، وكثافة توزيعهم، أو نسبة الريف إلى الحضر، لا نجد ما يستوقف باستثناء النسبة العالية لمعدل نمو السكان (أربع مرات معدل النمو في الدول الصناعية). ولكننا من قلة لا نعتبر أن في هذا الأمر ما يزعج لو كان في مواجهة خطة تنموية تستفيد منه وتحوله من عاهة مجتمعية إلى عنصر نمو اقتصادي.

عند النظر إلى مجموع الناتج القومي الإجمالي، تزول فورا من الأذهان كل صورة عن غنى العرب. فالعرب الذين يناهز عددهم ٤ بالمئة من عدد سكان العالم، لا يملكون سوى ٠,٨٦ بالمئة من ثروة العالم و١,٠١ بالمئة فقط من ثروة الدول الصناعية مجتمعة.

أما نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي (١٧٣٠ دولاراً للعربي، و١٤٦٠٠ دولار في الدول الصناعية، و٤٠٠٠ دولار لمعدل العالم)، فلا يخفف إطلاقا من واقع فقر العرب الذي أبرزناه في الفقرة السابقة. إذ أن الاختلال الفاضح في توزيع الثروة بين الدول العربية وداخل كل دولة يفقد هذا الرقم كل دلالة مفيدة في إطار هذه الدراسة.

يشير بند توزيع الصحف إلى أن العرب لا يقرأون! إذ أن نسبة قراءة الصحف هي عند العرب دون معدل الدول النامية ولا تتعدى ثلث النسبة العالمية وثمن النسبة لدى الدول الصناعية.

موقع العرب بمعيار التنمية البشرية

سنة ١٩٩٠، وضع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي معيارا جديدا لقياس التنمية يعتمد مبدأ النظر في المشاركة الشعبية، «نعيد تعريف مفهومنا للأمن على أنه أمن الناس لا أمن الأرض. وعلينا أن تنسج التنمية حول الناس، لا الناس حول التنمية. وعلينا أن نكفل التعاون الإنمائي تركيزا مباشرا على الناس، لا على مجرد الدول القومية». (من تصدير كتاب «تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٣»).

انطلاقا من هذه الأفكار العامة وضع دليل التنمية البشرية الذي ننظر فيه في هذا القسم من الدراسة، إن دليل التنمية البشرية هو متوسط مرجح للمسافات النسبية المقيسة من حيث طول الأجل (أجل الفرد) ومن حيث التعليم والموارد. والمتغيرات التقريبية (بالمعنى الإحصائي) التي تقيس هذه الأبعاد هي العمر المتوقع ومعرفة القراءة والكتابة ومتوسط سنوات الدراسة. ومقياس معدل ما نصيب الفرد من الدخل (أي قياس قدرة الدخل على توفير رفاه الإنسان).

وضع هذا المقياس بحيث يتراوح لكل دولة بين صفر وواحد. الواحد هو الذروة. والذروة تعني أن يحيا الإنسان حياة طويلة وصحية، وأن يكتسب معرفة، وأن يحصل على الموارد اللازمة لمستوى معيشة كريم. وقد

صنف التقرير المشار إليه دول العالم (١٧١ دولة) وفق مقياس التنمية البشرية فكانت اليابان الأولى، وجاءت أفغانستان في الترتيب الأخير.

نورد في الجدول (٢) ما استخرجناه من تصنيف يتعلق بالدول العربية. وقد رتبنا الدول العربية وفق مجموعات جغرافية:

- مجموعة الهلال الخصيب: سوريا، العراق، الأردن، لبنان.
- مجموعة المغرب العربي: ليبيا، تونس، الجزائر، المغرب، موريتانيا.
- مجموعة وادي النيل: مصر، السودان، وأضفنا الصومال.
- مجموعة الامارات النفطية: الكويت، قطر، البحرين، الامارات العربية المتحدة.
- مجموعة الجزيرة العربية: السعودية، اليمن، عمان (دون الامارات النفطية).

ورتبنا الدول في كل مجموعة وفق ورودها في لائحة تقرير التنمية البشرية.

أعطينا لكل دولة في الجدول أربع معلومات:

- رقم يشير إلى ترتيب الدولة بين دول العالم وفق دليل التنمية البشرية.
- تصنيف إجمالي يستعمل حرف (أ) للدول ذات التنمية البشرية العالية (دليل أعلى من ٠,٨)، وحرف (ب) للدول ذات التنمية البشرية المتوسطة (دليل يتراوح بين ٠,٥ و٠,٨) وحرف (ج) للدول ذات التنمية البشرية المنخفضة (دليل أدنى من ٠,٥).
- تصنيف إجمالي وفق دخل الفرد يستعمل حرف (أ) للدول المرتفعة الدخل (نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي أكثر من ٦٠٠٠ دولار في السنة)، وحرف (ب) للدول متوسطة الدخل (نصيب الفرد بين ٥٠٠ و٦٠٠٠ دولار) وحرف (ج) للدول منخفضة الدخل (نصيب الفرد دون ٥٠٠ دولار).
- تصنيف حسب الإجماليات العالمية الرئيسية يميز بين البلدان الصناعية (أ) وجميع البلدان النامية (ب) وأقل البلدان نمواً (ج).

يتبين من الجدول أن الامارات النفطية تحتل مكان القمة بين الدول العربية، إذ يضعها ترتيب التنمية البشرية في مراتب تتراوح بين ٥٢ و٦٧ بين دول العالم. نسارع للقول إن هذه النتيجة لا تفرح. كما نسارع للملاحظة ان هذه الامارات وضعا شديد الخصوصية نظرا لصغر أحجامها (نسبة إلى بقية الدول العربية) ولوفرة مواردها. مما يجعل منها حالة خاصة لا تسمح بأي استنتاج عام ذي دلالة مفيدة في إطار دراستنا هذه.

أما بقية الدول العربية فتحتل أمكنة بائسة (بين الترتيب ٨٠ إلى حوالي المئة) مثل سوريا، السعودية، عمان ليبيا، تونس، العراق، الأردن، لبنان، أو تحتل أمكنة شديدة البؤس (الترتيب يزيد على المئة) مثل الجزائر، المغرب، مصر، اليمن، السودان، موريتانيا والصومال. وتحتل هذه الأخيرة المرتبة ١٦٦ بين دول العالم (١٧١ دولة).

أما المؤشرات (التقليدية) الأخرى، فإنها لا تسمح إلا بملاحظة معروفة، وهي أن بعض الدول العربية

(الكويت، قطر، البحرين، الامارات، السعودية) تملك مالا يؤمن معدل دخل مرتفع للفرد، ولكنه يبقي في مقياس التنمية البشرية هذه الدول في مرتبة دون مرتبة بلجيكا أو إيطاليا أو المكسيك مثلا، تقول دون مراتب دول مثل ارمينيا أو بلغاريا أو قبرص أو البرتغال.

نخلص لنقول: إننا لا نضيف جديدا إذا ألمحنا (كما فعلنا) إلى مأزق التنمية العربية.

واقع تكوين رأس المال البشري

بعد نظرة عامة على الواقع الإنمائي العربي، وبعد التشديد على أهمية اعتماد التنمية البشرية، نختار ان نخوض ـ قليلا ـ في ميدان التربية وفي مسألة تكوين رأس المال البشري العربي.

نعطي في الجدول(٣) المؤشرات المتعلقة بالتعليم في مختلف مراحله بالنسبة لكل دولة عربية على حدة. ونكتفي من هذه المؤشرات بأربعة:

ـ نسبة دخول الصف الابتدائي الأول (نسبة مئوية) من فئة العمر المقابلة.

ـ نسبة المسجلين في المرحلة الابتدائية.

ـ نسبة المسجلين في المرحلة الثانوية.

ـ نسبة المسجلين في مرحلة التعليم العالي.

ونعيد إثبات ترتيب هذه الدول وفق دليل التنمية البشرية تذكيرا بهذا الترتيب.

نتوقف في دراسة أرقام هذا الجدول أمام العمود الأخير المتعلق بالتعليم العالي، فنلاحظ أن إقبال الشبان على التعليم العالي لا يتجاوز نسبة ٤ بالمئة (من فئة العمر المقابلة) في موريتانيا والسودان والصومال واليمن، ولا يبلغ نسبة ٢٠٪ إلا في سوريا والأردن ومصر، مستبعدين امارات النفط من ملاحظاتنا للخصوصية التي سبق أن أشرنا إليها والتي نخشى — إذا لم نستبعدها ـ أن تضيف غشاوة ما على استنتاجاتنا.

أضفنا في الأسطر الأخيرة من الجدول ما يسمح لنا بمقارنة معدل الدول العربية مجتمعة (١٢ بالمئة مسجلون في التعليم العالي) مع المعدل العالمي (١٦٪) ومع معدل مجموع الدول النامية (٧٪) ومعدل الدول الصناعية (٤٥٪). أي أن الدول الصناعية ترسل إلى الجامعة أربعة شبان مقابل كل شاب عربي يلتحق بها.

نخصص الجدول(٤) بعناصر تكوين رأس المال البشري. ونفهم بهذه العناصر المؤشرات التالية:

ـ معدل معرفة القراءة والكتابة (النسبة المئوية من مجموع السكان).

ـ متوسط عدد سنوات الدراسة في جميع مراحلها.

ـ عدد العلماء والفنيين لكل ألف نسمة.

ـ عدد العلماء والفنيين العاملين في ميدان البحث والتطوير لكل عشرة آلاف نسمة.

ـ نسبة الخريجين الجامعيين إلى فئة العمر المقابلة (نسبة مئوية).

يتبين من هذا الجدول أن مقابل كل عربي يلم بالقراءة والكتابة هناك عربي آخر يجهلها تماما . وان هذا التوازن الأسود ينقلب لمصلحة المعرفة في كل من : سوريا ، العراق ، الأردن ، لبنان ، ليبيا ، تونس ، الكويت ، البحرين والسعودية . وان ذات التوازن ينقلب لمصلحة الجهل المدقع في كل من : اليمن ، الصومال ، السودان ، موريتانيا ، بينما تبقى دول مثل المغرب ومصر والجزائر في منزلة وسطى قريبة من المعدل العربي العام .

المؤشر الثاني الذي نتوقف عنده هو متوسط عدد سني الدراسة في كل المراحل . يتراوح هذا العدد في دول الهلال الخصيب بين أربع وخمس سنوات ، أي يكاد يقارب معدل العالم (٥سنوات) أو نصف معدل الدول الصناعية (١٠سنوات) . ينحدر هذا المتوسط إلى ٢-٣سنوات في دول المغرب (باستثناء موريتانيا) وفي مصر، ويبلغ في إمارات النفط والسعودية نسبة الهلال الخصيب . نستنتج من هذا الاستعراض أن وضع العرب قريب من المعدل العالمي ومعدل مجموع الدول النامية .

ما يهمنا أكثر في دراسة هذا الجدول هو المؤشران التاليان (العمود٥ والعمود٦) اللذان يعطيان عدد العلماء والفنيين في كل دولة ثم عدد المهتمين بالبحث والتطوير من هؤلاء . الملفت ان علامة (-) (التي تشير إلى عدم توفر المعلومة) تشغل معظم خانات هذين العمودين . ونحن نفترض أن ذلك لم يكن نتيجة الصدفة ، بل نتيجة واقع ذي وجهين : عدم وضوح تعبير العلماء والفنيين عند الجميع ، وعدم وجود وظائف واضحة لهؤلاء تأخذ مكانها في الإحصاءات الوطنية .

يبقى المؤشر الأخير الذي يسمح باستخراج نتيجة مفيدة ، وهو الذي يعطي النسبة المئوية للخريجين الجامعيين لفئة العمر المقابلة . هنا أيضا نجد تفاوتا كبيرا بين الدول العربية . إذ أننا لا نجد نسبة تزيد عن ٣٪ إلا في الأردن ، سوريا ، مصر ، الكويت ، قطر ولبنان . أما السعودية والبحرين والجزائر والامارات ، المغرب وتونس فتتراوح نسبها بين ١ و٥ و٢ وتبقى للسودان واليمن نسب تقارب الصفر . أما المعدل العربي العام فهو ٢,٣٪ .

بالمقارنة مع المعدلات العامة الأخرى ، نجد أن المعدل العربي يجاوز ضعف معدل مجموع الدول النامية (١,٢) ، ولكنه يبلغ ربع معدل الدول الصناعية (٩,٤) .

هنا أيضا نصل إلى النتيجة التي سبق أن وصلنا إليها : أن دراسة تكوين رأس المال البشري العربي تؤكد أن التنمية العربية في مأزق .

خلاصة

استعرضنا في هذا القسم من الدراسة صورة العرب الإنمائية بالنسبة لوضع سائر مناطق وبلدان العالم . وقد اعتمدنا في هذا الاستعراض على أحدث الأرقام التي ضمنها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في كتابه الحديث المعنون «تقرير التنمية البشرية لعام١٩٩٣» .

وقد اختبرنا بداية بعض المؤشرات التقليدية لنجد أن الوضع الصحي العربي (عبر مؤشر العمر المتوقع ومؤشر وفيات الرضع) هو دون المستوى الوسطي العالمي رغم التوفر النسبي لعدد الأطباء ، كما توقفنا لاحقا أمام «ثروة العرب» لنجد أنها لا تزيد على ١٪ من ثروة البلدان الصناعية ، فيما عدد سكانهم يزيد على سدس

عدد سكان تلك البلدان.

توقفنا أمام معيار التنمية البشرية الذي اعتمده برنامج الأمم المتحدة الإنمائي منذ سنوات قليلة، فوجدنا أن معظم الدول العربية تحتل مراتب بائسة في ترتيب دول العالم.

وختمنا بالتوسع في النظر في المؤشرات المتعلقة بتكوين رأس المال البشري العربي. وخلصنا من دراسة هذه التفاصيل إلى تأكيد نتيجة يعرفها الكثيرون وهي أن الإنماء العربي في مأزق راهن، ونزيد في هذه الخلاصة أن هناك ترابطا بين مأزق الإنماء ومأزق الجامعة، فلولا هذا لما كان ذاك، والعكس صحيح.

٥- الموجبات الإنمائية للنخبة الوطنية

نصل في هذا القسم إلى حيث خططنا، فقد انطلقنا من دور الجامعة في المطلق، وربطنا بين الجامعة والإنماء، واستعرضنا صورة العرب الإنمائية واستنتجنا أن التنمية العربية في مأزق (فالأمر إذا خطر)، واعتبرنا أن هناك علاقة سببية بين حال المجتمع وحال الجامعة.

فهمنا من هذه العلاقة السببية أمرين:

- إنه إذا لم يكن المجتمع بخير، فإن أمراض تخلفه لابد أن تظهر في بنية الجامعة وطريقة عملها.

- وأنه إذا لم تكن الجامعة في وضع صحي وخلاق، وذات نظام متين وحس متحفز، فكيف للمجتمع أن يدرك ما هو فيه، وأن يخترع العلاج المناسب.

ونفهم الآن أن مجابهة مأزق التنمية العربية يتطلب بادئ ذي بدء أن ننظر في أمر التعليم العالي العربي وفي مستقبله وأن نتلمس بعض ما نعتقد أنه علة في بنيته.

نوافق من يقول إن تعميم التعليم العالي وفتحه أمام جميع المواطنين أمر مطلوب. ولكننا نريد في هذا القسم الأخير أن ديمقراطية التعليم هذه لا تكفي لعلاج الوضع وتمكين الجامعة من لعب دور فاعل في إخراج الجامعة العربية من قصورها الراهن في إخراجها التنمية العربية من مأزقها.

نتناول فيما يلي مسألة حق المواطن في التعليم العالي، ونردف ذلك بما نعتبره تكملة لهذا الإصلاح، تكملة لا تستقيم الأمور بدونها.

حق المواطن في التعليم الجامعي

كان شعار «ديمقراطية التعليم» من أكثر الشعارات ترديدا في الأدبيات الطلابية العربية وفي بعض المطالبات الشعبية أو الحزبية في الفترات التي تلت الاستقلال (وغيرها).

وإذا كانت عبارة «ديمقراطية التعليم» تعني مبدئيا تساوي المواطنين جميعا في حقهم في التعليم العالي، فإن الدكتور عباس بيضون قدم حول هذه العبارة الملاحظات التالية التي استعملها في دراسة حالة لبنان، والتي تنطبق إلى حد ما على غير لبنان:

ـ الأغلب أن ديمقراطية التعليم كانت تتعلق بالدرجة الأولى بطلاب الريف ونازحي الريف.

ـ توخت ديمقراطية التعليم أن تخرج التعليم الوطني من تماثله بالتعليم الأجنبي (الأوربي الأمريكي).

ـ كان لديمقراطية التعليم (في ذلك) سند ايديولوجي جاهز: عروبة ضد الامبريالية، وثقافة وطنية ضد الغزو الاستعماري.

ـ اللغة الأجنبية في ديمقراطية التعليم هي الخصم الأول: انها لغة المستعمر في نظر البعض، ولغة «الطبقات العليا» في نظر البعض الآخر.

ندرج هذه الملاحظات لنستعيد أجواء عبرت، ولتحقيق غرض آخر هو التنبيه إلى أن مسألة ديمقراطية التعليم لم تكن مسألة تربوية بحتة، بل كانت مسألة سياسية أيضا.

ففي ملاحظات الدكتور بيضون المدرجة أعلاه، تستوقفنا تفاصيل هامة:

ـ فديمقراطية التعليم مطلب لأبناء المناطق أساسا.

ـ وهي شعار مطروح لتغيير النظام التربوي القائم بهدف التحرر من الهيمنة الثقافية الغربية.

ـ وهي تضع اللغة الأجنبية في موقع طبقي، وتجعلها رمزا لهذا الموقع.

ـ وهي أخيرا تعبير من تعابير التفاوت الحاد القائم في المجتمع.

نحاول فيما يلي أن نخلص مسألة ديمقراطية التعليم من كل المصاحبات والتعليقات التي أشرنا إليها (وتلك التي لم نشر إليها)، وأن نعبر عنها بالصيغة التي نعتقدها مناسبة. إن الصيغة المناسبة في نظرنا هي التي تعتمد فهم المطالبة بديمقراطية التعليم على أنها معادلة لإعلان حق المواطن في التعليم العالي.

إن إعلان هذا الحق يعني:

ـ انه لا يجوز أن يحرم مواطن راغب في التعليم العالي، ومؤهل له، من هذا التعليم بسبب انتمائه الاجتماعي.

ـ انه لا يجوز ـ استطرادا ـ أن تكون هناك رتب متفاوتة في التعليم العالي ذات أثمان متفاوتة بحيث يكون العلم الجيد حكرا على شريحة معينة دون غيرها.

ـ انه لا يجوز ـ استطرادا ـ أن يكون التعليم العالي وسيلة للتفريق بين المواطنين وخلق أي شعور بالغبن أو الاستئثار أو الحرمان أو التعالي.

نختصر لنقول إن اعتماد مبدأ حق المواطن في التعليم العالي هو التعبير الذي نختاره في مسألة ديمقراطية التعليم، وهو تعبير نحمله من الأبعاد السياسية كل ما يمكن.

تفرض علينا الأمانة أن نلاحظ أن معظم الدول العربية قد انتهت إلى تبني ديمقراطية التعليم، وانها حاولت تأمين حق المواطن في التعليم العالي، وأن معظم هذه الدول بذلت في هذا السبيل جهدا ومالا لايمكن

تكرارنها . وقد لاحظنا في القسم السابق نتيجة هذا الجهد . إذ أشرنا إلى أن نسبة الخريجين الجامعيين (لفئة العمر المقابلة) تبلغ لدى العرب ضعف ما هو لدى مجموع الدول النامية .

ولكن الواقع الذي رسمنا خطوطه العامة في القسم السابق ، أبرز أن تأمين حق المواطن في التعليم العالي (الذي لاحظنا نجاحه النسبي كما أسلفنا) ، لم يكن كافيا لتمكين الجامعة العربية من لعب دورها في مواجهة مأزق التنمية العربية .

يبقى إذا أن ننظر في اتجاه آخر

نخبة المال ونخبة الإنماء

نتوقف قبل الوصول إلى نهاية المطاف أمام كلمة النخبة التي أوردناها (بغرض التمهيد) في العديد من ثنايا هذه الدراسة .

لا تزال كلمة «النخبة» توحي ، إذا جردت من أي صفة ، بنخبة المجتمع . ولا تزال هذه الكلمة توحي ، إذا لم يرافقها أي تحديد ، بمعنى طبقي يشير إلى فئة من المواطنين تنعم بمجموحة المال وما يوفره من عيش رغيد ، أو توحي بالنخبة السياسية أي طبقة أهل الحكم . غالبا ما نلاحظ بالمعنى العربي الشعبي السائد ، أن الواحدة من هاتين تعبر عن الأخرى . لهذا التماهي ـ لاريب ـ أسباب .

إلا أن النخبة التي نقصد الوصول إليها في سياق هذه الدراسة هي النخبة الإنمائية . وهي نخبة على مستويين :

ـ مستوى الخريج الجامعي العادي ، فلا يكفي في نظرنا أن نخرج ألف مهندس قادرين على القيام بتنفيذ تقني على مستوى واحد . من المفيد أن يلحظ تعليم الهندسة في الجامعات قنوات تسمح بتعليم هندسة الإلكترونيات (مثلا) على مستويات مختلفة ، وفق طرق متباينة ، تنطلق من فلسفات تعليمية (إنمائية) تقوم على التمايز . نقول بتعبير آخر ، إننا نريد أن نخرج بتعليم الهندسة في الجامعات من التسطيح (المستوى الواحد) إلى تراتبية تتيح للطالب المتميز تعليما يسمو على التسطيح .

ـ إن المستوى الثاني هو مستوى البحث العلمي . ولا نتعب من التشديد على الأبعاد الإنمائية الوطنية للبحث العلمي . نكرر التشديد لأن الأستاذ الباحث في الجامعة ليس حكما من النخبة التي نعني إذا لم يكن منطلقا في بحثه من خلفية إنمائية وطنية ، ومستهدفا ببحثه أهدافا إنمائية وطنية .

لا نريد من ذلك أن نقول إننا نرفض البحث العلمي النظري لمصلحة البحث التطبيقي . إننا بعيدون عن فكرة كهذه ، ونجد أن افتراض التناقض أو التباين بين البحثين هو افتراض خاطئ . فلا بحث تطبيقي إذا لم يرفق ببحث نظري حتى لو حسب البعض ان هذا الأخير يندرج تحت شعار يماثل شعار «الفن للفن» . إننا نطلب البحث حتى ولو كان دون هدف تطبيقي ظاهر . إننا نعتبره إنمائيا بذاته ، لأنه يساهم في خلق مناخ البحث ويوفر النبع الذي يغرف منه الباحثون التطبيقيون .

نوغل أكثر في هذا المنحى لنعتبر أن الأستاذ الجامعي الباحث (مثلا) الذي يجهد لرصف اكتشافاته

للحصول على ترقية أكاديمية، ويكتفي من مجد العلم بذلك، هو مجرد فرد (نبارك جهده) ولكننا لا ننسبه إلى النخبة الإنمائية التي نجهد هنا في الكشف عن معناها وإضاءة أبعادها.

النخبة الإنمائية هي باختصار مجموع العلماء والفنيين الذين اكتسبوا علمهم وخبراتهم ووظفوها في الإنماء الوطني، أي في التفكير المستمر في مردود أفضل لكل ما يقومون. إنهم القادرون ليس على تكرار ما تعلموه فحسب، بل على التفكير الدائم في ابتكار أساليب عمل جديدة، وفي تخطي ما اكتسبوه، وفي دفع حدود معرفتهم باستمرار إلى حدود أوسع.

حق المواطن في النخبة

الوقوف عند مبدأ حق المواطن في التعليم العالي قد يحمل تفسيرات خطيرة (أو ممارسات سيئة) توحي بأن المطلوب هو الانحدار بالمستوى الجيد من التعليم إلى المستوى الأدنى سعيا وراء المساواة (فالديمقراطية).

يجب ربط اعتماد مبدأ حق المواطن في التعليم العالي بمسألة نعتبرها على درجة عالية من الأهمية. وهي اعتماد مبدأ حق الوطن في النخبة. ذلك أن أي سوء فهم للمبدأ الأول، بمعزل عن المبدأ الثاني، لابد أن يؤدي في نظرنا إلى كارثة وطنية حقيقية.

فنحن لا نفهم بالديمقراطية أن يتساوى العامل بالكسول والجميل بالقبيح، والذكي المتفتح الذهن بالغبي البليد. كما أننا نرفض أن تساوي قيمنا الاجتماعية بين اللص والشريف، وبين الصادق والكاذب، وبين المبدع والمقلد اليائس. إن شعبا يفهم الديمقراطية مساواة بين الحق والباطل أو بين الخير والشر أو بين الجمال والقبح، هو مجتمع منحط مصيره الانحلال.

الديمقراطية التي نطلب، ولنحصر كلامنا في التعليم، هي التي تساوي بين حظوظ المواطنين المتكافئين. وهي التي تسمح ـ في ذات الوقت ـ بالتمييز بين مواطن وآخر وفق ما اجتهد ووفق نتيجة اجتهاده.

حق الوطن أن تكون له نخبة. حقه أن يقيم النظام التعليمي الذي يسمح للمجتهد بالبروز، ويسمح للموهوب بالتجلي، ويسمح للمبدع بالتخطي. حق الوطن أن يسمح نظامه التعليمي بالفرز المستمر، وباستخراج نخبة من كل مجموعة، في عملية تستمر في كل نخبة (أي مجموعة) دون توقف.

أما القبول بديمقراطية تعليم غير مشروطة بشرط تأمين النخبة، فهو قبول بأن يصبح سائر المواطنين أرقاما متشابهة أو دمى متشابهة ـ علب معرفة بذات الوزن ـ في مجتمع كهذا، من يدفع إلى أمام؟ من القادر على النظر إلى أبعد، وإلى رؤية درب أخرى، ناهيك بالسير في درب أخرى؟ مجتمع بدون نخبة هو مستنقع لا تتجدد مياهه.

وكيف الوصول إلى نخبة إنمائية كهذه؟

نقول إن هذه المسئولية هي مسئولية «الجامعة» الفاضلة أي الجامعة التي تحمل قضية تنبض بها هي قضية إنماء الوطن وأمن الوطن، وليست المؤسسة التي تضم أساتذة متعيشين يدرسون طلابا انتسبوا للجامعة للحصول على شهادة تتيح لهم التعيش.

نقول إن هذه المسئولية هي مسئولية «الجامعة». ولكن هذه الجامعة لا تستطيع حمل مسئولية كهذه إذا كانت فاقدة الروح. ففقدان الروح يضعف العقل، ويحول الجامعة إلى جسم مترهل مشغول بهمومه وأمراضه بدل أن يكون فتوة دائمة تحرم محيطها وتخترع الدواء لأمراضه.

خلاصة

غرض هذه الدراسة هو الدعوة إلى بعث الروح في التعليم العالي العربي.

بعث الروح في الجامعة هو - في نظرنا - شرط عودة الروح للشعب، أي شرط إعادة الاعتبار لمسألة انتمائنا للحضارة البشرية وللعمران، ولنوعية هذا الانتماء.

ولن يتم شيء من هذا وذاك إذا لم تفرز الجامعة العربية في وضعها الحاضر جماعة (أو جماعات) يناضلون في سبيل جامعة جديدة تحسن بنيتها وأساليبها التعبير عن دور وطني إنمائي فذ.

لن يتم شيء من كل ذلك، إذا لم تفرز الجامعة من بين أساتذتها مجموعة ترفع قضية الجامعة وتجديد الجامعة إلى مستوى القضية. تستحق النضال والتضحيات.

لقد قاربنا في هذه الدراسة ما نعتبره هاما في التعليم العالي العربي. وإذا كانت المقاربة قد بقيت في إطار المبدئيات الأساسية، فإن ترجمتها إلى خطوات عملية (تتناول هيكلية الجامعة والشهادة ووسائل قبول الطلاب وفرزهم ووضع الأساتذة وتفرغهم، ...) قد بدأت، ونأمل أن نجد مجالا آخر.

الجدول ١

بعض مجاميع مؤشرات التنمية في بعض مناطق العالم

العمر المتوقع	٥٢	٦٣	٦٧	٦٣	٧٤	٦٥	سنة
وفيات الرضع	٦٧	٥٨	٤٩	٧١	١٤	٩٤	لكل ألف مولود
عدد السكان لكل طبيب	٢٨٥٠	٦٣٤٠	١٢٣٠	٥٠٨٠	٣٨٠	٤٠٩٠	
عدد السكان	٢٢٠	٤٦٠	٤٥٠	٤٢٦٠	١٢٢٠	٥٣٨٠	مليون نسمة
معدل نمو السكان	٢,٣	١,٨	١,٦	١,٩	٠,٦	١,٦	للفترة ١٩٩٠-٢٠٠٠
الكثافة السكانية	٢١١	٩٤١	٣٢٤	٥٤١	٢٢٥	٤٠٩	في الكيلو متر المربع
مجموع الناتج القومي الإجمالي	١٧٠	٣١٠	[illegible]	٢٩٥٠	١٦٨٢٠	١٩٧٧٠	مليون دولار
نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي	١٧٣٠	٩٠٠	٢١٣٠	٨١٠	١٤٥٨٠	٤٠١٠	دولار
القوة العاملة	٢٨	٤٤	٣٩	٤٤	٤٩	٤٥	٪ من السكان
سكان الريف	٤٧	٧٠	٢٨	١٣	٣٧	٥٥	٪ من السكان
نصيب الفرد من استهلاك الطاقة	١٢٠٢	٢٨٤	١٠٣٥	٥١٧	٤٩٣٧	١٣١٦	كيلو غرام بترول
توزيع الصحف اليومية	٤١	٣٨	٩٤	٥٠	٣٠٤	١٣٠	لكل ألف نسمة

جدول ٢
موقع العرب التنموي في العالم

البلد	ترتيب التنمية البشرية	إجماليات التنمية البشرية ١	إجماليات دخل الفرد ٢	الإجماليات العالمية الرئيسية ٣
سوريا	٨١	ب	ب	ب
العراق	٩٦	ب	ب	ب
الأردن	٩٩	ب	ب	ب
لبنان	١٠٢	ب	ب	ب
ليبيا	٨٧	ب	ب	ب
تونس	٩٣	ب	ب	ب
الجزائر	١٠٧	ب	ب	ب
المغرب	١٩٩	ج	ب	ب
موريتانيا	١٦١	ج	ج	ج
مصر	١٢٤	ج	ب	ب
السودان	١٥٨	ج	ج	ج
الصومال	١٦٦	ج	ج	ج
الكويت	٥٢	أ	أ	ب
قطر	٥٥	أ	أ	ب
البحرين	٥٨	ب	أ	ب
الإمارات	٩٧	ب	أ	ب
السعودية	٨٤	ب	أ	ب
اليمن	١٤٣	ج	ب	ب
عمان	٩٤	ب	ب	ب

للفئة (أ) دليل التنمية بين ٨،٠ و ١،٠، للفئة بين ٥،٠ و٨،٠ للفئة ج دون ٥،٠٠

للفئة (أ) نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي أكثر من ٦٠٠٠ دولار، للفئة(ب) بين ٥٠١ إلى ٦٠٠٠ دولار، للفئة(ج) دون ٥٠٠ دولار، الفئة (أ) تشير إلى الدول المتقدمة، الفئة (ب) تشير إلى البلدان النامية، الفئة(ج) تشير إلى البلدان الأقل نمواً.

الجدول ٣
التدفق التعليمي، النسبة المئوية في مختلف مراحل التعليم من فئة العمر المقابلة

البلد	ترتيب التنمية البشرية	دخل الابتدائي الأول	الابتدائي	الثانوي	العالي
سوريا	٨١	١٠٠	٩٨	٥٢	٢٠
العراق	٩٦	٩١	٨٤	٤٧	١٤
الأردن	٩٩	-	٩٤	٩٢	٢٢
لبنان	١٠٢	-	-	٦٧	-
ليبيا	٨٧	-	-	-	١٠
تونس	٩٣	٩٥	٩٥	٤٥	٩
الجزائر	١٠٧	٩٢	٨٨	٦٠	١١
المغرب	١١٩	٦٤	٥٥	٣٦	١٠
موريتانيا	١٦١	٤٨	-	١٦	٤
مصر	١٢٤	٨٧	٧٩	٨٢	١٩
السودان	١٥٨	٤٨	-	٢٠	٣
الصومال	١٦٦	-	١١	١٠	٣
الكويت	٥٢	٩٢	٨٤	-	١٨
قطر	٥٥	٧٠	-	-	٢٤
البحرين	٥٨	٩٥	٩٣	-	١٨
الإمارات	٦٧	١٠٠	١٠٠	٦٧	١١
السعودية	٨٤	٧٣	٦٢	٤٨	١٣
اليمن	١٤٣	-	-	٣١	٣
عمان	٩٤	٩٥	٨٤	٥٤	٥
معدل الدول العربية		٨١	٧٨	٥١	١٢
معدل الدول النامية		٩١	٨٣	٤٠	٧
معدل الدول الصناعية		-	-	-	٤٥
معدل دول العالم		-	-	-	١٦

تشير العلامة (-) إلى عدم توفر المعلومة

الجدول ٤
بين رأس المال البشري

البلد	ترتيب التنمية البشرية	معدل معرفة القراءة والكتابة (نسبة مئوية)	متوسط سنوات الدراسة	علماء وفنيون لكل ألف نسمة	علماء وفنيو البحث والتطوير لكل عشرة آلاف	نسبة الخريجين الجامعيين إلى فئة العمر المقابلة
سوريا	٨١	٦٥	٤,٢	٣,٦	-	٤,٠
العراق	٩٦	٦٠	٤,٨	٣,٦	-	-
الأردن	٩٩	٨٠	٥,٠	-	١,٣	٥,٦
لبنان	١٠٢	٨٠	٤,٤	-	-	٢,٩
ليبيا	٨٧	٦٤	٣,٤	١١,٦	-	-
تونس	٩٣	٦٥	٢,١	١,٤	-	٠,٩
الجزائر	١٠٧	٥٧	٢,٦	-	-	٢,٢
المغرب	١١٩	٥٠	٢,٨	-	-	١,١
موريتانيا	١٦١	٣٤	٠,٣	-	-	-
مصر	١٢٤	٤٨	٢,٨	-	٦,٠	٣,٨
السودان	١٥٨	٢٧	٠,٨	٠,٤	-	٠,٤
الصومال	١٦٦	٢٤	٠,٢	-	-	-
الكويت	٥٢	٧٣	٥,٤	٦٤,٤	١٢,٧	٤,٢
قطر	٥٥	-	٥,٦	٢٦,٦	٩,٣	٤,٣
البحرين	٥٨	٧٧	٣,٩	٤٣,٣	-	٢,٣
الإمارات	٦٧	-	٥,١	-	-	١,٧
السعودية	٨٤	٦٢	٣,٧	-	-	٢,٥
اليمن	١٤٣	٣٩	٠,٨	٠,٢	-	٠,٢
عمان	٩٤	-	٠,٩	٦,٦	-	-
معدل الدول النامية		٦٥	٣,٧	٨,٩	٣,٢	١,٢
معدل الدول الصناعية		-	١٠,٠	٨١,٠	٤٠,٥	٩,٤
معدل العالم		-	٥,٠	٢٢,٢	١٢,٢	٣,٧
معدل الدول العربية		٥٦	٢,٨	١٣,٧	-	٢,٣

تشير العلامة (-) إلى عدم توفر المعلومة

المراجع

- علي المحافظة: الاتجاهات الفكرية عند العرب في عصر النهضة، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٧٨.
- ماثيوز وعقراوي: التربية في الشرق الأوسط العربي، المطبعة العصرية، صيدا، ١٩٤٩.
- سعيد إسماعيل علي: الفكر التربوي العربي الحديث سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٧.
- حافظ قبيسي: واقع الجامعة اللبنانية وسبل إصلاحها، مذكرة مرفوعة إلى وزير التربية الوطنية، بيروت، ١٩٩٠.
- عباس يغفون: شعار ديمقراطية التعليم في لبنان يحقق أهدافه كاملة، جريدة الحياة، ٢٨/ ١٠/ ١٩٩١.
- حافظ قبيسي: الحوافز والعوائق أمام الباحث العلمي في لبنان، ورقة مقدمة إلى ندوة اتحاد مجالس البحوث العلمية العربية حول واقع الباحث العربي، دمشق، ١٩٨٨.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٣، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٣.
- عدنان مصطفى: وحدة العلم العربي، وسيلة مستقبل البقاء العربي الرئيسة، مجلة شؤون عربية، العدد٥٧، صفحة ٤٥، ١٩٨٩.
- محمد شيا: الثقافة الجامعية وصناعة المستقبل، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد١، صفحة٨، بيروت١٩٩١.
- حافظ قبيسي: البحث العلمي الجامعي، وقائع مؤتمر إنهاض لبنان التربوي، بيروت، ١٩٩٢.

التعليم والإعلام

د. سعيد إسماعيل علي

الإنسان: المبدأ . . . والمنتهى

ليس عسيرا على المستقرىء لمجمل تاريخ الإنسان حضارة أن يلحظ ذلك السعي المستمر والدؤوب لهذا الإنسان من أجل (حياة أفضل) . . نسوق هذا المصطلح على الرغم من وعينا بما يبدو عليه من «سيولة معنى»، لكننا آثرناه على تعبيرات أخرى تستخدم لنفس الغرض كالقول «بالسعادة» أو تحقيق قيم الحق والخير والجمال، ذلك أن السقف الغائي للإنسان متحرك دوما إلى أمام، تحدد حركته القدرات القائمة والمتغيرات الحادثة والطاقات المتوافرة والأحلام الحاصلة، وهكذا تكون (الحياة الأفضل) لإنسان الحضارات القديمة، ربما أقل مستوى من الحد الأدنى لإنسان حضارات تالية.

ومن أجل الحياة الأفضل كانت كل هذه الظاهر الحضارية التي شهدها تاريخ البشر وتطور المجتمع الإنساني.

وقد اصطلح على تسمية هذا السعي الدؤوب من أجل حياة أفضل بأنه «تنمية» . . وعندما «قلّب» العلماء والباحثون هذا المفهوم «التنمية» على جوانبه المختلفة وجدوا أنفسهم في نهاية الأمر أمام حقيقة كبرى، وهي أن «الإنسان» هو طاقة التنمية المحركة لها، وهو في نفس الوقت «غايتها» و«سدرة المنتهى» بالنسبة لها مما أسقط ذلك الفصل المصطنع الذي كان يميز بين «التنمية اقتصادية» و«تنمية اجتماعية» لتصبح التنمية تنمية للإنسان من خلال شبكة ضخمة متداخلة متفاعلة من الموارد والطاقات والعناصر، سواء كانت موارد طبيعية أو معرفة أو قيم أو أجهزة ومعدات أو اتجاهات أو أفكار أو غير هذا وذاك مما هو لازم لتحريك التنمية وتفعيلها[١].

ولم تغب هذه المعاني عن الوثائق العربية الرسمية، وإن اختلفت الصياغات اللفظية والمبررات الاجتماعية والأسانيد العلمية في هذه الوثيقة أو تلك مما يدعم «منطقية» مقولتنا ومتانة الأسس التي تقوم عليها[٢].

لكن الآفة الشهيرة تأبى إلا أن تظهر لنا هنا أيضا، ونعني بتلك (الآفة) تلك المفارقة الحادة بين عبارات ذات وجاهة منطقية ورنين لفظي عال، وبين المقابل لها في حركة الواقع الاجتماعي العام. هذا الواقع الذي تشير إليه بأسى كلمات فهمي هويدي التي يذهب فيها إلى[3] «إن تقارير لجان حقوق الإنسان ومنظمة العفو الدولية عن سنة ١٩٩٠ تشهد بألف واقعة ودليل على أن مؤشر إهدار كرامة الإنسان العربي متصاعد بصورة لافتة للنظر. إن التقدم الذي أحرزه العالم على ذلك الصعيد، اقترن عندنا بتراجع محزن في العديد من أقطار العالم العربي فقتل الأبرياء مستمر، واختفاء المعارضين قائم، وهناك السجن بغير سبب أو ضمانة، والتعذيب في أقسى وأبشع صوره، والمحاكمات الصورية، والتهم الملفقة، وانتهاك القوانين السائدة المتعلقة بالحريات».

ومثل هذه الصورة المحزنة من شأنها أن تحاصر، وتضعف، بل وتميت دوافع الإنسان وطاقاته التي هي المحرك الأساسي للتنمية، فضلا عن أنها تسقط قيمة ثمرات هذه التنمية، إذ ماذا تكون جدوى طعام وشراب، أو ملبس ومسكن، إذا أهدرت كرامة الإنسان أو إذا ما عاش سجينا للخوف، وإذا ما ظل مهددا بفقد الحياة نفسها لا لجرم ارتكب أعقبه حكم قضائي عادل، وإنما (لرأي) ساقه جاء مخالفا لتوجهات النظام القائم؟!

إننا عندما نذهب إلى أن الإنسان هو «المبتدأ» فإنما نعني بذلك عددا من الحقائق:

- فالإنسان هو الذي «يحتاج»، والحاجة كما هو شائع «أم الاختراع».
- وهو، إذ يتحرك، يتحرك (بدوافع) إنسانية سواء منها ما هو فطري موروث أو اجتماعي مكتسب.
- وهو، الذي «يفكر» و«يكتشف» و«يتخيل» و«يخطط» لعمليات التنمية المختلفة.

وعندما نذهب إلى أن الإنسان هو «المنتهى» فإنما نعبر بذلك عن تلك المعاني المتعددة التي عبرت عنها المصادر الدينية الأساسية وفي مقدمتها القرآن الكريم:

- فالله اختار الإنسان «خليفة» له على الأرض.
- والله أمر الملائكة أن تسجد لآدم.
- والله نفخ من روحه في الإنسان.
- والله خلق الإنسان في أحسن تقويم، وصورنا فأحسن صورنا.
- والله سخر ما في هذا الكون لخدمة الإنسان وتيسير سبل الحياة له.
- والله «غني عن العالمين»، ومن ثم فالجهد البشري المطلوب إنما هو لأجل الإنسان نفسه.

الاتصال «يؤنسن» الإنسان

وإذا كان الإنسان هو المبتدأ وهو المنتهى في مسيرة الحياة البشرية، فإن الوليد البشري إنما يكون في البداية «إنسانا بالقوة» حسب التعبير الأرسطي الشهير بحيث لا يستطيع أن يتحول إلى «إنسان بالفعل» إلا بالقدر

الذي تستمر فيه «الإمكانات الاتصالية» التي لديه، هذا الاستمرار الذي لا يتأتى بدرجة عالية إلا عن طريق عمليتي «التربية» و«الإعلام»، ولعل هذا ما توضحه الفقرات التالية:

فعندما يستقبل الطفل الحياة في لحظته الأولى، يكون على درجة كبيرة من العجز عن التكيف بنفسه مع البيئة المحيطة به عجزا لا نظير له حتى لدى تلك المستويات الحيوانية العالية، ومن مظاهر تفوق عجز الإنسان في حال ولادته: أن الوليد الشامبنزي يستطيع التعلق ببطن أمه منذ اليوم الأول ودون أن تساعده أمه على ذلك، بل يعتمد على قدرته على القبض بيديه وقدميه، على الشعر المنتشر على الأم، في حين أن الطفل البشري لا تظهر لديه بوادر القدرة على (القبض باليد) على الأشياء إلا في أواخر الشهر الثاني، وتظل بعد ذلك فترة طويلة بمثابة فعل منعكس ردا على لمس راحة اليد، بل إن هذا العجز ليمتد إلى عملية الامتصاص التي يشاع عنها أن نشاطها منظم فطريا[4].

لكن هذا العجز الشديد يتحول إلى (مزايا تربوية هامة)، ويتضح لنا ذلك من إبراز الإمكانات الاتصالية التالية[5]:

أ ـ إن الوليد يظل فترة طويلة بحاجة شديدة إلى الاتصال بالراشدين لاستمرار عنايتهم به كشرط لاستمرار بقائه على قيد الحياة.

ب ـ إنه يلقى فرصة للتعلم نتيجة لاستمرار اتصاله بالراشدين لا تتاح لغيره من الكائنات في أي مستوى تطوري آخر.

جـ ـ إنه بحكم طبيعته العضوية التي لها هذه الدرجة من عدم التحدد الفطري، أكثر استعدادا لتشكيل نشاطه في قوالب متنوعة عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية.

د ـ إنه مضطر أن ينمي وسائل التعبير والطلب بدرجة تتناسب مع شدة احتياجه إلى مساعدة الآخرين وتنوع حاجاته.

وإذا كان علماء النفس قد أولوا هذه القضية عناية ملحوظة تكشفت من خلال دراسات أمريكية متعددة فإن بعض فلاسفة التربية قد تنبهوا إليها، من هؤلاء: جون ديوي الذي عرف التربية بأنها (نمو) يتم بالاتصال. ولما أراد أن يحدد شروط النمو، وضع في الصدارة مايكون عليه الإنسان حال ولادته من (فجاجة) أو عدم تضج تجعله قليل الحول والحيلة، بيد أن تطرف قلة الحول والحيلة هذه يوحي مع هذا بقوة تعويضية «فالقدرة النسبية لدى صغار العجماوات على تكييف أنفسهم بصورة طيبة بالشروط المادية في فترة مبكرة من أعمارها توحي بأن واجباتها ليست مرتبطة ارتباطا وثيقا حميا بحياة من حولها، فيمكن القول إذن إن هذه الصغار مضطرة أن تكون لها مواهب مادية لأنها مفتقرة إلى مواهب احتمالية.

أما أطفال البشر، ففي وسعهم أن يمضوا، برغم عجزهم المادي أو (البدني) وذلك بسبب ما زودوا به من إمكانات اجتماعية»[6].

وقابلية تكيف الكائن الفج بالنمو عن طريق الاتصال هي قوام مرونته، وهذا شيء مختلف عن مرونة الشمع أو المعجون، فهي ليست استطاعة التشكل أو تغير اتخاذ لون البيئة المحيطة بهم مباشرة مع احتفاظهم

بالمفاهيم الخاص، ولكن ما يعنيه (ديوي) أعمق من هذا. إنها أساسا القدرة على التصدي لصعوبات موقف لاحق، وذلك معناه القدرة على تنمية استعدادات على أساس نتائج الخبرات السابقة التي تتجمع بذكاء عن طريق (الاتصال) ودون ذلك يستحيل اكتساب العادات(٧).

إن الكتكوت مثلا يلتقط بمنقاره الطعام بدقة بعد ساعات قليلة من الفقس، ومعنى ذلك: أن توافقات عددة من أنشطة العينين في الرؤية، وأنشطة الجسم والرأس في النقر الدقيق، قد استكملت في بضع محاولات. أما الطفل، فيحتاج إلى نحو ستة أشهر كي يقوى على القيام بدقة تقريبية بمد يده إلى شيء منظور، ويستطيع تنفيذ هذه الحركة، والنتيجة: أن الكتكوت محدود بالكمال النسبي لموهبته الأصلية، أما الطفل فيمتاز عليه بتلك الكثرة من ردود الأفعال الفطرية التي يستخدمها في محاولاته، وبالخبرات التي تصحبها، وحتى لو أضير بتعارض بعضها مع بعض، فهو إذ يتعلم فعلا ما، بدلا من أن يجده جاهزا، مضطرا أن يتعلم كيف ينوع عوامله، والقيام بتأليفات متباينة، طبقا لتغير الظروف، يفتح أمامه باب إمكان التقدم المستمر. إنه إذ يتعلم فعلا ما، تنمو أو تتطور طرق الفعل بحيث تصلح للاستعمال في مواقف أخرى، وأهم من هذا أيضا أن الكائن البشري يكتسب عادة التعلم، أي يتعلم كيف يتعلم(٨).

ويذهب (كوفكا K. Koffka) إلى أن أكثر ما نتعلمه، إنما نتعلمه، خلال الاتصال، بوساطة المحاكاة القائمة على تفهم (النماذج)، وهذا صحيح بالنسبة للطفل والراشد ولاسيما فيما يتعلق بتعلم المهارات الحركية والتعبيرية(٩). وتبدو بوادر المحاكاة منذ الشهور الأولى في حياة الطفل حيث يبتسم ردا على ابتسامة أمه، ويبكي إذا ما سمع صوت طفل آخر يبكي، إلا أن هذه المحاكاة لا تقوم على الفهم للنماذج، ولكنها على أية حال دليل على مدى العمق الذي تصل إليه جذور هذه الوظيفة في نفوسنا، إذ من الواضح أنها تستند إلى مستويات في الجهاز العصبي تحت اللحاء، وهذا ما يهيء الطفل للارتباط الوجداني العميق بأفراد جماعته، كما يهيئه لامتصاص أنماط تعبيرهم بحيث يقدم نفسه إلى الآخرين من خلالها فيسهل الاستجابة له استجابة ملائمة.

ويجري على هذه الوظيفة مايجري على سائر الوظائف النفسية من آثار الارتقاء إذ تصبح شيئا فشيئا وظيفة إرادية يمارسها الفرد وهو شاعر بذاته وموجه لطاقاته نحو انتقاء بعض النماذج دون الأخرى، وهذا يمكنه من زيادة إتقانها بحيث يتمكن شيئا فشيئا من محاكاة جزئيات النماذج التي يدركها، لا خطوطها العامة فحسب، ويعني ذلك، أنها لا تلبث أن تصبح ـ مع اطراد الارتقاء ـ إحدى وظائف الأنا الخاضعة لتوجيهه، بعد أن كانت تجرى على الطفل بطريقة آلية تحددها المؤثرات الخارجية إلى حد كبير(١٠).

وهكذا نجد أن الحقائق الأساسية التي لا محيص عنها لميلاد وموت كل واحد من الأفراد المكونين لأي جماعة اجتماعية، تفرض ضرورة الاتصال، فمن جهة، هناك الهوة الواسعة بين فجاجة الأعضاء حديثي الولادة في الجماعة ـ وهم ممثلوها الوحيدون مستقبلا ـ وبين نضج الأعضاء الراشدين الذين يملكون معارف الجماعة وعاداتها. ومن جهة أخرى هناك الضرورة التي لا تحكم أن يكون هؤلاء الأعضاء غير الناضجين مصونين يوميا بأعداد كافية فحسب، بل وأن يتم أيضا تعريفهم باهتمامات وأغراض ومعلومات ومهارات وممارسات الأعضاء الناضجين واشتراكهم فيها، وإلا فقدت الجماعة خصائص حياتها المميزة لها. وحتى في القبيلة البدائية، نجد إنجازات الراشدين تتجاوز كثيرا

زرع الأعضاء غير البالغين لو أنهم تركوا لأنفسهم. ومع نمو الذئبة تتزايد الفجوة الفاصلة بين القدرات الأصلية لغير الناضجين وبين مستويات وعادات من هم أكبر منهم، فمجرد النمو البدني، ومجرد خلق الضرورات اللازمة للوجود على قيد الحياة لن يكفيا لإعادة إنتاج الحياة الخاصة بالجماعة. وفيما يتعلق بالكائنات التي تولد غير مدركة، بل وغير مبالية بأهداف وعادات الجماعة لابد من تعريفهم بها وجعلهم مهتمين إيجابيا ونشاطيا بها، والاتصال ـ دون سواه ـ هو القادر على سد هذه الفجوة[11].

إن المجتمع يوجد عن طريق عملية انتقال أو (تحويل)، وهو في هذه على قدم المساواة مع الحياة البيولوجية، ويتم الانتقال أو التحويل عن طريق انتقال عادات العمل والتفكير والشعور من الأكبر سنا إلى الأصغر، ودون هذا الانتقال، أو التوصيل للمثل العليا، والآمال، والتوقعات، والمستويات، والآراء من أعضاء المجتمع الذين يوشكون أن يخطوا من حياة الجماعة إلى من يدخلونها، لن يتسنى للحياة الاجتماعية أن تستمر في البقاء[12]. إن المجتمع لا يكتب له الاستمرار عن طريق الانتقال أو التحويل أو الاتصال فحسب، بل يجوز القول: إنه يوجد في الانتقال أو التحويل وفي الاتصال (فالصلة أكثر من لفظية بين كلمة «مشترك Common» و«مجتمع محلي Community» و«اتصال Communication») وهي في الإنجليزية من مادة واحدة لغويا، فالناس يعيشون في مجتمع محلي، بفضل ما بينهم من أشياء مشتركة، والاتصال هو الطريقة التي بها يمتلكون الأشياء المشتركة، ومما لابد أن يكون مشتركا بينهم لتكوين مجتمع محلي، أو أي مجتمع على العموم، هو الأهداف والمعتقدات والمطامح والمعرفة، مما لا سبيل إليه إلا عن طريق الاتصال[13].

وإذا كانت هذه أهمية الاتصال، بالنسبة للإنسان، فما هو الاتصال؟

مفهوم الاتصال

إذا كان قد تبين لنا من الجزء السابق أن الاتصال ملازم لنشأة الحياة البشرية وتكون المجتمعات الإنسانية، إلا أنه مازال يشير إلى معان عدة بين كثير من الناس مما أدى إلى ندرة الاتفاق على معنى محدد له وهذا ما دعا بعض الباحثين إلى أن يصفه بالوضوح من جانب والغموض من جانب آخر. أما كونه واضحا، فهذا هو الانطباع السريع لو وضعنا القارئ أمام التعريف التقليدي الشائع، حتى إذا حاولنا أن نحدد نطاقه الواسع وأن نعين مجالات استخدامه، وجدنا الوضوح قد تبدد، والغموض قد أخذ يلتف حوله[14].

فلقد استخدمت كلمة «اتصال» في مضمونات مختلفة، وتعددت مدلولاته، فكلمة اتصال في أقدم معانيها تعني نقل الأفكار والمعلومات والاتجاهات من فرد إلى فرد آخر ولكن بعد ذلك أصبحت كلمة اتصال تعني أيضا أي خطوط للمواصلات أو قنوات تقوم بربط مكان بآخر أو تقوم بنقل سلع وأفراد. وقد حدث تقدم هائل في هذا النوع من الاتصال أو المواصلات منذ قيام الثورة الصناعية. وقد استخدم المهندسون كلمة اتصال باستمرار للإشارة إلى التليفون والتلغراف والراديو، كما استخدمها الأطباء في الحديث عن الأمراض المعدية. وقد أدرك علماء الاجتماع أنهم يستطيعون أن يستخدموا الكلمة لتصف عملية التفاعل الإنساني، فعرف بعضهم الاتصال بأنه العمليات التي يؤثر عن طريقها الأفراد فيمن حولهم، ونظر البعض ـ خاصة علماء السياسة ـ إلى المجتمعات على أنها نظم اتصال[15].

ولفظ اتصال Communication انبثق من العبارة أو اللفظ اللاتيني Communis الذي يعني (عام أو مشترك) أو من اللفظ Communicare والذي يعني (تأسيس جماعة أو المشاركة). ومن الواضح - على الأقل - أن اللفظ يدل على المشاركة أو تلاقي العقول، وعلى إيجاد مجموعة من الرموز المشتركة في أذهان المشاركين، وباختصار - يدل اللفظ على التفاهم. وعليه فإن الاتصال (كعملية Process) هو اتصال ذو اتجاهين إذ ان الرسائل تنساب في الاتجاهين معا، وتتمخض عنها إجراءات مشتركة ذات استجابات مشتركة[١٦].

والاتصال في الأساس هو عملية اجتماعية، فنحن لا نحقق الاتصال فقط باللغة المنطوقة أو المكتوبة، وإنما أيضا من خلال مجموعة الأفعال المتعددة (الاتصال الحركي) كأن يتم التفاهم بابتسامات، أو التجهم والعبوس، أو عن طريق الإشارات، أو بحركة الرأس، أو المصافحة باليد أو هز المنكبين، أو المعانقة، أو بوساطة الدفع واللكم. . إلخ. والأفعال بلا شك تتحدث أو تتخاطب بصوت مرتفع، تماما مثل الكلمات في حالات الاتصال الشخصي، وفي الاتصال بين الأمم. وبالإضافة إلى الإيماءة واللمس والعقل (اللغة)، فإننا نحقق الاتصال أيضا بأساليب أخرى بارعة لا تحصى مثل موضات الأزياء والأشكال الاجتماعية المتعددة، ودائما مايحدث شكل من أشكال سوء الفهم من خلال لغتنا الصامتة تماما كما في لغة الكلام[١٧].

وإذا كان (الاتصال) هو بساطة عملية الاتصال، فإن (الاتصالات) هي الوسائل التكنولوجية المستخدمة لتنفيذ هذه العملية.

ويرى إدوارد سابير أن هناك فرقا هاما بين الاتصال والاتصالات. فالفرد - في رأيه - يعني ما يسميه بالعمليات الأولية أي السلوك الشعوري واللاشعوري الذي يقوم الاتصال، وعنده أن العمليات الأربع هي: اللغة - الإيماء بأوسع المعاني - الكلمة وتقليد السلوك الظاهري للآخرين، بالإضافة إلى مجموعة كبيرة يمكن أن تسمى بشكل غامض: بالإيماء الاجتماعي، وهو يستخدم الجمع (الاتصالات) للدلالة على ما يطلق عليه الوسائل الثانوية، وهي: (الأدوات، والنظم التي تساعد على القيام بالاتصال. وهو يقدم قائمة بها مثل: شفرة مورس، والتخاطب بالإشارة، والنداء بالنفير، والتلفزيون، والراديو. وقد كان يستطيع - بطبيعة الحال - أن يضيف آلافا غيرها، مثل: (القلم المعدني، والفرشاة، أو قلم البسط، وجلد الرق، والورق) وآلة الطباعة، والفيلم، وأجهزة الإرسال التلفزيوني[١٨].

ويرى سابير أن التفرقة بين اللفظين لها أهميتها التاريخية والاجتماعية ذلك أن البشرية كلها قد منحت العمليات الأولية: كاللغة، والإيماء، وتقليد السلوك، والإيماء الاجتماعي، غير أن الحضارات المتقدمة نسبيا فقط هي التي طورت الفنون الثانوية المتطورة.

وتشترك كل الفنون الثانوية في خاصيتين: الأولى، أنه بالرغم من اختلافها ماديا، فإن مهمتها الرئيسية هي إيجاد الاتصال اللغوي في المواقف التي يستحيل فيها الاتصال وجها لوجه. ويشيع بعض هذه الفنون في الاتصال بالإيماء أو الحركة أيضا، مثل فنون التصوير والنحت والتصوير الفوتوغرافي، والسينما، والتلفزيون.

والخاصية الثانية، هي أن تلك الفنون الثانوية تقدم الوسائل غير المباشرة التي يمكن بها تنفيذ العمليات الأولية

للتقليد والإيحاء الاجتماعي، فهي وسائل غير مباشرة، إذ أن التلغراف والراديو مثلا، لا يقومان بالاتصال بنفسهما وإنما يستطيعان القيام بذلك فقط عندما يستخدمه شخص من الأشخاص لإرسال رموزه[١٩].

وقد استطاع الإنسان، عن طريق اختراع هذه الوسائل الفنية، وتحسينها، وزيادة عددها، أن يحرر عملية الاتصال من قيود الزمان والمكان.

وتتكون عملية الاتصال من العناصر الأربعة التالية[٢٠]:

١- **المرسل**: هو الهيئة أو الفرد الذي يود التأثير في الآخرين ليشاركوه في أفكار وإحساسات واتجاهات معينة كالمفكرين والفلاسفة والمدرسين والمرشدين الاجتماعيين والمذيعين ورجال الإعلام... إلخ وقد تكون هذه الأفكار أو الإحساسات من ابتكار المرسل نفسه كما يفعل المفكرون والفلاسفة عندما ينشرون بأنفسهم أفكارهم على الناس بالخطابة أو بالكتابة أو من ابتكار غيره، كالمدرس الذي يدرس لتلاميذه الحقائق العلمية التي توصل إليها مختلف العلماء، أو ناقلا لها عن الغير مثل مذيع نشرة الأخبار في هيئة الإذاعة.

٢- **المستقبل**: هو الفرد أو الجماهير التي يوجه إليها المرسل رسالته، فالصديق الذي يستمع إلى صديقه والتلاميذ في حجرة الدراسة، والفلاحون المجتمعون مع المرشد الزراعي، والجماهير التي تستمع إلى الراديو أو التلفزيون أو تقرأ الصحف، جميعهم مستقبلون.

٣- **الرسالة**: وهي الأفكار والمفاهيم والإحساسات والاتجاهات التي يرغب المرسل في اشتراك الآخرين فيها. فالحقائق العلمية التي يقدمها المدرس لتلاميذه رسالة، والاتجاهات الفكرية التي يرغب المصلح في تعليم الناس إياها رسالة، والإحساس بالفرح أو بالحزن الذي يحاول الفنان أن يشرك الجمهور فيه رسالة، والفكرة الجديدة التي يود المفكر أن يفهمها للناس رسالة... وهكذا.

٤- **وسيلة التفاهم**: وهي المنهج الذي تنقل به الرسالة من المرسل إلى المستقبل، فاللغة اللفظية، والإشارات، والحركات، والصور، والتماثيل، والسينما، كلها وسائل لنقل الرسالة.

وإذا كانت المعاني والشروح السابقة هي - غالبا - نتاج (عقل إعلامي) فما هو يا ترى الرأي (التربوي) في مفهوم الاتصال؟

يؤكد جون ديوي أن الاتصال هو «عملية مشاركة في الخبرة» بين شخصين أو أكثر حتى تعم هذه الخبرة وتصبح مشاعا بينهم، يترتب عليه حتما إعادة تشكيل وتعديل المفاهيم والتصورات السابقة لكل طرف من الأطراف المشتركة في هذه العملية.

ويؤكد ديوي على مفهومين في تعريفه لعملية الاتصال وهما:

أ - الخبرة.

ب - المشاركة في الحصول على الخبرة[٢١].

فعملية التدريس ليست مجرد القاء مدرس بطلبته وتقديمه لبعض المعلومات، ولكنها لقاء خبرتين حول موضوع الدرس، خبرة المدرس حول هذا الموضوع، التي اكتسبها بعد أن مر بمواقف متعددة، فاكتسب خبرة مرئية عن طرق الوسائل المرئية كالأفلام والصور والرحلات وغيرها، وخبرة مسموعة عن طريق الوسائل

المسموعة بأنواعها، وخبرة حسية ملموسة عن طريق اللمس والتشكيل والفحص، وخبرة مجردة عن طريق التعامل مع الرموز المرئية كالكلمة المكتوبة، والمعادلات أو الرموز الواقعية لكثير من الموضوعات. وهكذا حتى تكونت للمدرس خبرة غنية متكاملة حول الموضوع الذي يقوم بتدريسه، وعلى قدر ما يمر به من مواقف وممارسات تكون خبرته في ذلك(٢٢).

أما إذا نظرنا إلى خبرة التلميذ في هذا الموضوع، فإننا نجد أنها إما معدومة وإما جزئية، . ولكنها في أغلب الأحيان لا تساوي خبرة المدرس. فإذا فهمنا الاتصال على أنه لقاء بين خبرتين، كان من الضروري على المدرس أن يهيىء للتلميذ فرص التعلم المتنوعة التي ذكرناها، والتي ساهمت في تكوين خبرات المدرس حتى يمكن للتلميذ اكتساب الخبرة التي تشبه خبرته، أو تقترب منها فيتم الاتصال والتفاهم بينهما. أما إذا اكتفى المدرس بالإلقاء والشرح النظري، اكتسب التلميذ خبرة نظرية مجردة تنقصها أبعاد كثيرة، فلا يتحقق الاتصال بين هاتين الخبرتين ولا يتم التعلم.

والمفهوم الثاني الذي يؤكده ديوي في وصفه لعملية الاتصال هو المشاركة، وتنطوي على أمرين أساسيين هما الحرية والإيجابية. ولن تتأتى حرية تكوين الخبرة للتلميذ إلا إذا عمل المدرس على تنويع مجالات اكتساب هذه الخبرة حتى يأخذ كل طالب من الخبرات المتاحة له، ما يتفق مع ميوله واستعداداته حتى نحقق مبدأ تكافؤ الفرص في الاختيار والتعلم(٢٣).

أما الأمر الثاني الذي يستخلص من تعريف ديوي للاتصال، فهو تأكيد مبدأ الإيجابية في الحصول على الخبرة، فالتعليم السليم يتم عن طريق الممارسة الإيجابية فيسعى إلى اكتساب الخبرة ولا يأخذ منها موقفا سلبيا، كأن يستمع إلى المحاضرة فقط أو ينصت إلى الشرح. ويعني ذلك أيضا وضوح الهدف الذي يسعى التلميذ إلى الوصول إليه أو المشكلة التي يريد أن يتوصل إلى حل لها، ووجود الحاجة والدافع إلى التعلم، وعليه فإن فهم المدرس لعملية الاتصال على هذا النحو، يجعله يدرك أن التدريس لن يحقق الغاية من الاتصال إلا إذا عمل المدرس على توفير هذه المجالات، ومراعاة هذه الظروف التي تؤدي إلى التعلم واكتساب الخبرة، فلا تستعمل وسائل الاتصال كأدوات للتدريس بقدر ما تستخدم كوسائل للتعليم.

وليس الطريق سهلا دائما أمام عملية الاتصال، ذلك أن هناك مشكلات يمكن أن تحول بين القائم بالاتصال وبين توصيل رسالته، من هذه المشكلات(٢٤):

١ - التشويش، وهو مصطلح يستخدم لوصف أي شيء يتدخل في أمانة النقل للرسالة (مثل الشوشرة على الإرسال الإذاعي).

وهناك نوع ثان من التدخل يسمى تشويش المعاني، وهو يحدث إذا ما أسيء فهم رسالة ما حتى إذا كانت متلقاة كما أرسلت تماما، فالقائم بالاتصال، على سبيل المثال، قد يستخدم كلمات يصعب على فرد من الجمهور أن يفهمها، أو قد يذكر أسماء لا علم له بها. أي أن مادة الرسالة تكون خارج إطار الدلالة بين المرسل والمستقبل أو قد يستخدم كلمات يكون لها معنى عند القائم بالاتصال ومعنى آخر عند المستمع أو القارىء(٢٥).

٢ - النزعة الانتقائية، تلك النزعة التي يعبر عنها القول العربي الشهير:

وعين الرضا عن كل عيب كليلة ... وعين السخط تبدي المساويا

فيفعل الميول الشخصية والاتجاه الفكري والعقيدة الدينية والتنشئة نجد المستقبل للرسالة الإعلامية ـ في كثير من الأحيان ـ لا يفتح عقله لكل ما يتعرض له، وإنما قد يتيح لنفسه فرص سماع أو مشاهدة ما يمكن أن يوافق عليه، معرضا عن غير ذلك!

٣- المنظور الطبقي، فالوعاء الطبقي الذي يعيش فيه الإنسان له دوره البارز في عملية الانتقاء، وفي عملية التأثر وفي عملية التفسير. ومن المحتمل أن تكون الاستنتاجات من الرسالة خاطئة إذا كان المستقبل والمصدر مختلفين، أما إذا كان الاثنان متماثلين، فإن المصدر طالما يعرف نفسه فهو يعرف المستقبل[٢٦].

والتماثل والتجانس، هو الدرجة التي يكون فيها المصدر والمستقبل متماثلين في صفات مثل المعتقدات والتعليم والوضع الاجتماعي.. إلخ والاتصال يتم في أغلب الأحوال بين الأفراد المتجانسين.

أما التغاير، فهو الدرجة التي يكون فيها المصدر والمستقبل مختلفين في صفات معينة. والاتصال بين المصدر والمستقبل المتغايرين أقل فاعلية من الاتصال بين المصدر والمستقبل المتجانسين. والاتصال المتغاير، من ناحية أخرى، غالبا مايؤدي إلى تحريف في الرسالة وإلى تأجيل إرسالها، وإلى وضع قيود على رسائل الاتصال، وإلى الخلاف الإدراكي ويمكن تصنيف الاتصال بطرق عدة، ولكننا نختار من بينها هذا النموذج الذي يصنف الاتصال الشخصي إلى أربعة نماذج[٢٧].

وأول هذه النماذج هو أكثرها قربا للصلات الشخصية، وأكثرها انتشارا وأبسطها بنية، والعلاقة بين اثنين من المشاركين (أو بين قليل من المشاركين) يكونان مباشرة في وضع اتصالي متقارب، تعد واحدة من العلاقات التي لها درجة مساحة من الحوار والتعاطف، إذ يظهر الصدى المباشر أو التفاعل كجزء طبيعي وتلقائي من الوضع الاتصالي. ومن الناحية النظرية، إذا كانت كل العوامل الأخرى متساوية، فإن هذا الوضع الاتصالي من شخص إلى آخر يحظى بفرص أكبر من النجاح من بين النماذج الأخرى.

ومن الأمثلة لهذا النموذج الاتصال بين كل من الآباء والأمهات وأبنائهم والعلاقة بين الأخصائي النفسي أو الأخصائي الاجتماعي، وهذا الطالب أو ذاك، والعلاقة بين الأستاذ والطالب الذي يشرف عليه فترة إعداده لأطروحة الماجستير أو الدكتوراه.

أما النموذج الثاني من الاتصال (المجموعة الصغيرة جدا)، فيمكن أن يتمثل في فصول الدراسة بالمدارس وقاعات المناقشة في الجامعات، وكذلك المؤتمرات والندوات واجتماعات مجالس الأقسام والكليات والجامعات، حيث تتوافر فرص واسعة للمشاركين ليتخاطبوا ويتفاعلوا، ومن ثم فإن المسألة قد تبدو أكثر رسمية وأفضل تنظيما وتكوينا مما عليه في حالة الحوار بين شخص وآخر[٢٨].

والنموذج الثالث من الاتصال، هو الاتصال الجمعي أو الجماهي، والمشاركون في هذا النوع من الاتصال يتفاعلون مع بعضهم البعض، ومع الآخرين من خلال شحنات كبيرة من العواطف والمشاعر المشتركة، ويكفي أن يقوم فرد واحد أو مجموعة قليلة من الأفراد بالخطوات الأولية لإرسال الرسالة، وذلك كما نرى بالنسبة للرعاة الدينيين في الحالة الأولى، وكما نرى عندما يعزف فريق موسيقي أمام آلاف من المستمعين المشاهدين.

أما النموذج الرابع فيتمثل في الاتصال الجماهيري حيث يشار إلى وسائل الإعلام أو القنوات أحيانا على أنها «القنوات المصطنعة» طالما أنها أنشئت للأشخاص وتمثيلهم، وهي في الواقع قنوات راسخة وتشمل عموما الصحف والمجلات والراديو والكتب والسينما والتلفزيون. وهذه الوسائل الجماهيرية تتمتع بميزة مهمة تتفوق على النموذج السابق (الثالث) لأنها تستبعد ظاهرة الزحام المرضية ولا تتعامل معها، فلا وجود للهستيريا الجماعية أو حالات انعدام ضبط النفس والتوازن. وأفراد هذه الوسائل يتفاعلون ـ عادة ـ بشكل فردي مع الرسائل المرسلة عبر وسائل الإعلام[٢٩].

أشكال الاتصال

تشترك أشكال الاتصال وأساليبه في محور بعينه وهو محاولة السيطرة والتحكم في عقل الإنسان وسلوكه. وقد اختلفت الأسماء التي يعبر بها عن أساليب الاتصال وفنونه تبعا للغرض الذي يراد تحقيقه من عملية الاتصال، أو تبعا لدرجة الترغيب أو الترهيب، أو تبعا لكونها عملية اتصال قصيرة المدى (كالتسلية) أو طويلة المدى (كالتعليم والثقافة) أو تبعا لكونها اتصال تحقيري أو اتصال تطويعي، أو غير ذلك من العوامل. واستخدمت الكلمة المطبوعة (في الصحيفة والكتاب) والكلمة المسموعة (في الإذاعة) والصورة والصوت (في التليفزيون والسينما) وغيرها من أساليب الاتصال لتحقيق الأهداف المطلوبة أو المتوقعة[٣٠].

ولكن ما أسماء هذه الأساليب والفنون التي تعمل على تشكيل آراء الناس واتجاهاتهم ومعتقداتهم؟، ما الفروق التي تميز بعضها عن البعض الآخر؟ وهل يعتمد هذا التشكيل والتحول على الضغط العاطفي أو الانفعالي أو البدني أكثر مما يعتمد على التفكير المنطقي؟ وما السبيل في هذا العصر التكنولوجي لأن يكون الفرد في مأمن من العزلة والشعور بالضياع وسط جمهور سلبي؟ وما السبيل كذلك لأن يكون الجمهور نفسه في مأمن من الاغتصاب العقلي Menticide والانسياق الانفعالي والعاطفي؟

إن الإجابة عن هذه التساؤلات لا تعتمد على دراسة أساليب الاتصال وحدها بل تعتمد على دراسة النظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي السائد في الدولة والذي يعتبر الاتصال جزءا منه، ويمكن الإشارة إلى أهم أشكال الاتصال فيما يلي:

١ - **الإعلام**: ولأن الإعلام موضوع رئيسي لدراستنا فسوف نكتفي هنا بسطور قليلة، على أن نفصل جوانب أخرى متعددة في مكان تال فيما بعد.

فالإعلام هو تزويد الناس بالمعلومات الصحيحة والحقائق والأخبار الصادقة بقصد معاونتهم على تكوين الرأي السليم إزاء مشكلة من المشاكل أو مسألة عامة. أي أن الإعلام يقوم على مخاطبة العقل لا الغريزة والعاطفة. ودور الإعلام هو نقل صورة الشيء لا إنشاء هذه الصورة، وبالتالي فالإعلام لا يرسم سياسة الدول بل هو معبر عنها فقط[٣١].

٢ - **الإعلان**: فالإعلان ماهو في جوهره إلا رسالة ولو أنه رسالة مدفوعة. وإذا كانت رسالة، فهو إما أن يكون أخبارا أو معلومات أو ترفيه أو الثلاثة مجتمعة، أو من ثم فإن رغبة المشاهد أو القارىء

في الرسالة الإعلانية ترتبط بحاجته للمنتج والمعلومات أو في القيمة الترفيهية للإعلان نفسه أو التقديم المتزن[٣٢].

وللقراء بلا شك رغبة عارمة في إعلانات عن أسعار السلع كما تباع بالتجزئة في الصحف، وتلك الخاصة بالإصدارات المتخصصة، فمثلا تبدو الإعلانات المتعلقة بالسلع الاستهلاكية والتي تنشر في الصحيفة اليومية أكثر اجتذابا لربة المنزل من أي شيء آخر لأنها تزودها بأخبار السلع والأصناف الخاصة، أما قارىء المجلة المصورة، فقد تجد أن الإعلانات تهمه تماما مثل المقالات لأنها تتعلق مباشرة باهتماماته الخاصة، ويبقى عدد قليل من إعلانات الوسيلة المطبوعة طفيليا مادام القارىء يتحكم بصورة كبيرة في عملية الاختيار. ويتذوق جمهور الوسيلة أحيانا المواد الإعلانية التي تظهر في الشبكة التلفزيونية لأن قيمتها الترفيهية عالية في الغالب، ومن هذا المنطلق فإنها تروق المشاهد بالتأكيد، ولكن حاجة المشاهد إلى نوع وماركة السلعة المعلن عنها قد تكون قليلة[٣٣].

ولا تقف أهمية الإعلان وخطورته على ما يروجه من قيم واتجاهات تعزز الاتجاه إلى مزيد من الاستهلاك فقط، ولكن تزايد في العصر الحالي خطورته لما أصبح معروفا من قدرته على التحكم في محتوى الوسيلة الإعلامية التي يرتبط بها، وهذه القدرة على التحكم غالبا ما لا تكون مباشرة ومقصودة، وإنما تظهر من خلال الكم المالي الذي يدفعه المعلن للإعلان عن سلعته خاصة إذا كان هذا الكم ضخما ومترددا بكثرة، وخلال فترة طويلة.

٣- الدعاية: والدعاية قديمة قدم المجتمع الإنساني، كما أنها ليست اختراعا شرقيا أو غربيا أو تستخدم الدعاية كمحاولة للسيطرة على الفكر والسلوك، يستوي في ذلك الدعاية داخل حدود الوطن أو الموجهة إلى الشعوب الأخرى. وربما تعود معظم استخدامات مصطلح الدعاية بصورته الحديثة إلى الكلمة اللاتينية de propaganda Fide وكان لهذا المصطلح علاقة بالجهود التي تبذلها الكنيسة الكاثوليكية الرومانية لنشر الدعوة المسيحية عن طريق المبشرين، وعلى ذلك فيعود المصطلح إلى أول القرن السابع عشر[٣٤].

ويعرف أحد الباحثين الدعاية بأنها المحاولة المقصودة التي يقوم بها فرد أو جماعة من أجل تشكيل اتجاهات جماعات أخرى أو التحكم فيها أو تغييرها، وذلك عن طريق استخدام وسائل الاتصال. والهدف من ذلك هو أن يكون رد فعل أولئك الذين تعرضوا لتأثير الدعاية ـ في أي موقف من المواقف ـ هو نفسه رد الفعل الذي يرغبه الداعية[٣٥].

ورجل الدعاية لا يريد من جمهوره أن يقوم بالتحليل أو التفكير الجاد في رسائله، ولا أن يقدم دليلا ثابتا. ورجل الدعاية توجه غير تعليمي، ومعنى هذا أن الأهداف النهائية قد قررت سلفا قبل أن يبدأ البحث عن الحقيقة[٣٦].

٤- العلاقات العامة: تميل معظم تعريفات العلاقات العامة إلى اعتبار هذه العملية «هندسة وتدبير التفاهم والرضى»، أو اعتبارها «الرجل الوسيط» أو اعتبارها «السيد ذو النية الطيبة»، كما تميل هذه التعريفات إلى أن تجعل من رجل العلاقات العامة محللا للرأي العام وداعية في نفس الوقت، فهو يحلل ويفسر ويقيس

أمزجة الناس واتجاهاتهم ورغباتهم وردود أفعالهم المحتملة التي تتصل بالمؤسسة ـ أو الجماعة، أو الشخص أو الحكومة ـ التي يعمل لديها رجل العلاقات العامة أو لحسابها ورجل العلاقات العامة في عمله كدعاية، إنما يحاول أن يجعل صورة موكله (المؤسسة ـ الحكومة ـ الشخص.. إلخ) في أحسن شكل ممكن، أمام الجماعات والجماهير المختلفة، مستعينا في ذلك بوسائل الإعلام وأساليبه الفنية المتباينة[٣٧].

٥- التعليم والتثقيف: ولأن هذا الشكل هو أيضا موضوع رئيسي في دراستنا الحالية، فإننا نرجىء تناوله إلى أجزاء تالية، سنفصل فيها الكثير من الجوانب أو إن كان يمكن لنا هنا أن نحيل القارىء إلى مفهوم الاتصال من وجهة نظر التربويين كما عبر عنها جون ديوي، والتي سبق لنا تناولها[٣٨].

عصر ثورة المعلومات

وأيا ما كانت قناة الاتصال، فإنها لابد أن تكون محملة «بمعلومات» وإذا كانت المعلومات مقارنة لبدايات التقدم الإنساني منذ أقدم العصور، إلا أنها في عصرنا الراهن تحتل مكانة ما كان لأحد أن يحلم بمثلها قط من قبل.

وتتعدد التسميات التي تطلق على عصرنا الراهن، نذكر من هذه التسميات:

- مجتمع ما بعد الصناعة.
- مجتمع ما بعد الحداثة.
- مجتمع المعلومات.
- الموجة الثالثة.

أولها صاغه دانيال بل (Bell, D) وربما يكون قد سبقه إليه آلان تورين، عالم الاجتماع الفرنسي وأحد أقطاب المدرسة البنيوية، وذلك في محاولته كشف أنساق النمو الاجتماعي وتحليل الطبقية في المجتمع الحديث.

أما المرادف الثاني، فيمكن اعتباره النظير الفلسفي لسابقه ذي الطابع التكنولوجي، ويرتبط في سياقنا الراهن برؤية فيلسوف ما بعد البنيوية جان فرانسوا ليوتار Loytard, J.F حول تغير طبيعة المعرفة وآليات إنتاجها وتواصلها داخل المجتمع على أثر انتشار الكومبيوتر ونظم المعلومات، ومن علماء الاجتماع والفلاسفة إلى المبشرين، وما أكثرهم، وعلى رأسهم يونيجي ماسودا الياباني (Masuda, Y) في دراسته المستقبلية الشهيرة عن مجتمع المعلومات عام ٢٠٠٠ التي يطرح فيها تصوره عن تحول مجتمع اليابان إلى مجتمع مغاير بشدة، مغاير في أشكال تنظيماته ومؤسساته وصناعاته وطبيعة سلعه وخدماته، وأدوار أفراده وحكامه، ونسق القيم والمعايير التي تولد الغايات وتحكم العلاقات بين الأفراد والجماعات والمؤسسات داخل هذا المجتمع.

أما رابع هذه الأسماء فصاحب الكتاب الأمريكي الشهير (ألفين توفلر) Toffler, E في محاولته لتنميط حركة الارتقاء الحضاري مبشرا بقدوم موجة ثالثة بعد موجتي الزراعة والصناعة، تحمل في طياتها أنماطا جديدة للحياة، من أبرز ملامح هذا النمط المجتمعي الجديد استخدامه مصادر طاقة متنوعة ومتجددة، وطرق إنتاج جديدة، وقيامه على علاقات ومؤسسات تختلف اختلافا جادا عن تلك التي عهدناها خلال الموجة الثانية[٣٩].

ولقد طرأ على المعلومات في حياتنا المعاصرة تحولات أساسية نقلتها من مادة نادرة محدودة قابلة للنفاد بحكم الاستخدام أو تجاوز الزمن إلى طاقة متجددة النمو والانتشار بغير حدود، وأصبحت ضرورة ملحة لكل إنسان أسوة بالهواء والماء والغذاء، حتى أنها إذا انحبست عنه أو تلاشت اختل واختنق. وأصبح المعيار النهائي لقوة الدول هو ما تملكه من معلومات ـ كما ونوعا ـ ومن قدرة على السيطرة على هذه المعلومات وتوجيهها والإفادة منها وما وراء هذه المعلومات والقدرة من تكنولوجيا عقلية وآلة متقدمة[40].

إن (عصر المعلومات) الذي يعيشه العالم اليوم وسيعيشه غدا ـ بحول الله ـ ما كان يمكن أن يكون أو يستمر بغير الثورة العقلية والصناعية الثانية التي شهدها العالم ـ أو بعبارة أدق بعض أجزاء العالم ـ منذ سنوات الثورة العقلية التي زادت فكر الإنسان انضباطا وزودته بنظم ومناهج وأدوات في البحث والاستقصاء أكثر دقة، في الوقت الذي مكنته من أن يكسر الحواجز بين التخصصات ويمتد إلى آفاق ومجالات خارج الأرض التي يوجد عليها، والثورة الصناعية التي عبرت عن نفسها على وجه الخصوص في الإنجازات الإلكترونية وما وفرته للمعلومات من أجهزة وإمكانات وهياكل ارتكازية تيسر استقبالها وجمعها وتخزينها واسترجاعها وبثها ونشرها واستخدامها بصرف النظر عن حدود الزمان والمكان[41].

ومن الأرقام التي تشير إلى مظهر من مظاهر ثورة المعلومات[42]:

- يقدر الناتج الكلي لصناعة المعلومات سنة ٢٠٠٠ بـ ١٠٠٠ بليون دولار لتكون أول صناعة في تاريخ العالم تحقق رقم التريليون.

- يسعى مطورو نظم السوبر كمبيوتر حاليا للوصول إلى سرعة تريليون (مليون مليون) عملية حسابية في الثانية الواحدة وهو مايوازي ٥٠ إلى ١٠٠ مرة الرقم القياسي لسرعته سنة ١٩٩٣.

- يمكن حاليا تخزين النصوص الكاملة لألف كتاب بحجم القرآن الكريم على قرص ضوئي سي دي CD-ROM واحد تبلغ زنته ١٥ جراما ولا يتجاوز قطره ١٢ سم تقريبا.

- يجري حاليا تصميم شبكات لنقل البيانات بمعدل ٣ جيجا بايت يمكنها - حسابيا ـ نقل مضمون يوازي ٥٠٠ كتاب في الثانية الواحدة.

- لا يتعدى نسبة استغلالنا لشبكات القمر الصناعي العربي (عربسات) ٢٨٪.

- ثلث المهندسين في وادي السليكون في كاليفورنيا الذين يقدر عددهم بـ ٧٠ ألف مهندس، ينحدرون من أصول صينية.

- تترجم مصر، أكثر الدول العربية سكانا، . مئة كتاب في العام، مقابل ٢٥ ألف كتاب يترجمها اليونانيون، و١٨ ألف كتاب يترجمها الأتراك، وتترجم كتابا واحدا، مقابل ألف وسبعمئة كتاب يترجمها اليابانيون.

ومما له دلالته على مدى دخول الوطن العربي عصر المعلومات، مقارنة إنتاج وتوزيع الكتب إلى السكان عبر فترات محدودة ومناطق أخرى في العالم، ففي سنة ١٩٦٠ كانت الكتب المنشورة لكل مليون من السكان في الوطن العربي (٤٠) وفي الدول الصناعية ٢٩٦ والنامية ٣٥ وأمريكا اللاتينية ٧٩، ثم نجدها على التوالي ٤٠، ٨٨، ٤٤، ١١٩ سنة ١٩٨٠ وسنة ١٩٨٦ تصبح ٣٦، ٥٠٤، ٥٨، ١٢٩[43].

أما بالنسبة للتوزيع النسبي للكتب المنشورة فقد كانت سنة ١٩٦٠ في الوطن العربي ١,٤٪ والدول الصناعية ٨٥,٠٤٪ و٥٨,٤ في الدول النامية و٩,٣٪ في أمريكا اللاتينية، وتصبح سنة ١٩٨٠ على التوالي ٧,٣، ٢,٢٦، ٨,٧٣، ١,٨، أما سنة ١٩٨٦ فتصبح ٠,٤، ٤,٢٤، ٦,٧٧، ٨,٤.

وبالنسبة لنصيب الفرد من إنتاج واستهلاك المواد المطبوعة فقد كانت سنة ١٩٧٠ على التوالي ٤,٠، ٨٢,١٧، ٠٩,٠، ٨,٣ ووصلت سنة ١٩٨٠ إلى ٧,٠، ٢,١، ٦,٣ وسنة ١٩٨٥ تصبح ٩,٠، ٩,٢٠، ١,١، ٣,١.

وبالنسبة لعدد العلماء، في العلوم الطبيعية، المنشورة أبحاثهم في مجلات علمية من أقطار الوطن العربي مقارنة بإسرائيل، مع الوضع في الاعتبار عدد الدول العربية (٢١) وسكانها الذي يزيد على ١٢٠ مليون، بينما الطرف الآخر دولة واحدة عدد سكانها مايقرب من خمسة ملايين.. ماذا تقول المقارنة؟

كان العدد بالوطن العربي ٧٥٠ وإسرائيل ١,٧٣٩، ووصل عام ١٩٨٣ إلى ٢,٦١٦ و٤,٦٦١ على التوالي.

والقضية الأم التي يمكن استقراؤها من التقارير الخاصة بتوزيع مؤشرات الإعلام والمعلومات في العالم، أن العالم اليوم ـ مع كل ما حققه في جملته من تقدم في مجال المعلومات وتقنياتها ـ يعيش (نظامًا) مختلًا، صارخ المفارقات بين أجزائه في ((الإعلام والاتصال)) مما يؤثر سلبًا على (حرية المعلومات) وعلى (عدالة توزيعها) وعلى (سهولة تداولها) والإفادة منها وتوظيفها لأغراض التنمية وتعزيز الثقافة الوطنية للشعوب والأمم النامية، هذا النظام الدولي للإعلام والاتصال تحكمه اعتبارات دولية، سياسية واقتصادية واجتماعية وحضارية تجعله وجهًا آخر للنظام الاقتصادي الدولي الذي يغذيه ويتغذى به، وما لم يتغير هذان النظامان فستظل دول العالم النامي في جملتها، بطيئة الحركة ـ بل مشلولة في كثير من الأحوال ـ في نموها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي(٤٤).

ولعل أشد ما يعيش العالم الآن من مفارقات في نظامه الإعلامي المعلوماتي هو توزيع المعلومات وإمكانات تخزينها واسترجاعها ونشرها بين أجزائه. ففي حين تنعم الدول المتقدمة التي لا يزيد سكانها على ربع سكان العالم بفيضان هذه المعلومات وإمكاناتها، تجد الدول النامية ـ في جملتها ـ تعاني قلة أو ندرة في المعلومات وما تقوم عليه من إمكانات وبنى قاعدية، حتى أن بعضها يبدو وكأنه بعيد عن عصر المعلومات، وبسبب المفارقات الكبيرة بين الدول المتقدمة والدول النامية في حظها من المعلومات، تتدفق هذه في (اتجاه عمودي) واحد من (أعلى) إلى (أسفل) ـ من (الشمال) إلى (الجنوب)، حاملة معها في كثير من الأحوال الغرض والإملاء والمنح والمنع، والمصلحة الشخصية والتغرض(٤٥).

وبذلك نأتي إلى بعد آخر في القضية وهو بعد (المحتوى الإعلامي)، وذلك أن التدفق (الأحادي الاتجاه) ـ من أعلى إلى أسفل ـ للمعلومات دون سياق ديمقراطي ومن غير ندية، ومساواة، ومن غير أخذ وعطاء مع القواعد، من شأنه أن يطبع المحتوى أو يطوعه لصالح الجهة التي تتدفق منها المعلومات، في الوقت الذي يباعد فيه بين هذا المحتوى وواقع المستقبل لهذه المعلومات العملية والتكنولوجية من الدول النامية، ولماذا تشوه بعض الحقائق المتعلقة بالحقوق المشروعة لبعض الدول أو الشعوب، وبمشكلات التنمية وبالقضايا الدولية

والإقليمية، ولماذا يروج لبعض السلع والعمليات والاتجاهات، ولماذا تمجد أو تمتهن بعض الأعمال والثقافات؟ إلى غير ذلك مما نراه في سوق الإعلام[٤٦].

وقد أسفر هذا الوضع في توزيع المعلومات وإمكاناتها واتجاهات سيرها عن معاناة الدول النامية لدرجات متفاوتة من «التبعية الإعلامية» التي هي جزء من (التبعية الثقافية) وأداة من أدواتها في الوقت نفسه.

وعندما نتأمل في مسألة الهيمنة الغربية ـ حضاريا ـ على الوطن العربي، فسوف لا نستطيع أن نجادل في أن الحضارة الغربية حدث ظاهر في العالم، دخلت حياتنا وأثرت في المجتمع وتغلغلت في كل ركن من أركان كيان الأمة العربية. دخلت بقوة وبعنف وأحدثت تغيرات كبيرة فيه، ولا سيما في أجزاء وطننا الذي تدفق عليه الخير، فقد فوجيء بها فانبهر بقوتها، ولم تمهله، وما تروت معه حتى يفهمها ويتمثلها، فهبطت عليه المساوىء والمحاسن والتقنية العالية والاختراعات الرهيبة في الآلة والرفاهية والمشرب والمسكن.

فالانبهار جاء نتيجة المعاناة القاسية والضياع الروحي ورد فعل للقاعدة الفكرية العربية الصلبة عندما أضاعت الوعي العميق والأصالة الحضارية النابعة من التراث الأصيل في فكرنا وتقاليدنا وطرائق حياتنا التي لا تزال حية، ولم يعصم هذا التراث ولا هذه الحضارة العرب من حضارة الغرب، لأن العرب تأثروا بالمظاهر البراقة والأنماط السطحية منها ولم يفرقوا بين الحضارتين وفهم أسس بنائها، فظن العرب أن التطور والتجديد مشروط بالغرب وحده، وحاول جمهور من المتعلمين ووسائل الإعلام التأكيد على أن الحضارة الغربية هي أمثل حضارة إنسانية، وبإصرار عجيب وتكرار غريب وقدرة على الحركة والسرعة في التغلغل إلى حياتنا وتلبية حاجاتنا وأمنياتنا وتحقيق أحلامنا في مظاهر الحياة السطحية وترفها وملذاتها في الاستهلاك والصرف والتبذير[٤٧].

وقد كانت ردة الحضارة الغربية عميقة في الكيان الروحي وتراث أمتنا الحضاري عندما بدأ الشك يتسرب إلى النفوس واختلت النظرة للموروث الحضاري، وضاعت الثقة بالشخصية العربية وبمقدرتها على الإبداع وقابليتها في الاختراع ومسايرة السيل الحضاري الغربي العارم، فاستسلم بعض العرب وآمنوا بالمظهر الصناعي بإنشاء الصناعة وبناء المعامل وجلب الأجهزة واستئجار الخبراء، دون الاعتماد على العلماء العرب وخبراتهم التي ساعدت على تطوير الأمم التي عملت من أجلها بعد أن أعد لهم الجو الفكري الهادىء والوقت العلمي الكامن والمال وخدمة المعامل والمختبرات والمعاهد العلمية، بل تفوقت هذه المهارات العربية عندما تركت أوطانها ولجأت إلى أمريكا وأوربا، وأحيانا فضلت الهجرة من قطر إلى آخر بعد أن حمتها ومنحتها حرية البحث والعمل والإنتاج. ويبرهن العربي على أن المفكر والمخترع هو الذي يخلق الآلات ويبدع المكائن ويطورها متى وجد المناخ صالحا والنية خالصة، ويضيع عمله ويذوب فضله عندما تضيع شخصيته وتهدر كرامته[٤٨].

وإذا ما بحثنا عن (مكان) التعليم في هذه الثورة الحضارية عن طريق المعلومات، فإننا إذ نستعيد هنا المقولة التي تؤكد أن كل تغيير مجتمعي، لابد أن يصاحبه تغيير تربوي، إلا أن الأمر، نتيجة للنقلة النوعية الحادة الناجمة عن تكنولوجيا المعلومات لا يمكن وصفه بأقل من كونه ثورة شاملة في علاقة التربية

بالمجتمع. إن هناك من يرى أن النقلة المجتمعية التي ستحدثها تكنولوجيا المعلومات، ماهي في جوهرها إلا نقلة تربوية في المقام الأول، فعندما تتوارى أهمية الموارد الطبيعية والمادية وتبرز المعرفة كأهم مصادر القوة الاجتماعية تصبح عملية التنمية البشرية ـ التي تنتج هذه المعرفة وتوظفها ـ هي العامل الحاسم في تحديد قدر المجتمعات، وهكذا تداخلت التنمية والتربية إلى حد يشبه الترادف[٤٩].

وتبرز علاقة المعلومات بالتربية، خاصة جانبها التعليمي بشكل مباشر إذا ما نظرنا إلى التعليم بصفته فن اقتناء المعرفة، ملاحقتها وتوصيلها، فلو نحن تمعنا في المهام الأساسية للتعليم من حيث تقويم المادة وعرضها، وتقويم أداء الطالب وتوجيهه، وإعداد المناهج وتطويرها، والقيام بالبحوث التطبيقية والأساسية، وإدارة عملية التعليم ووضع سياساته، لو تمعنا كل ذلك لاتضح لنا على الفور أن جميع هذه المهام التعليمية في جوهرها ذات طابع معلوماتي إلى درجة اعتبار نظام التعليم برمته ضمن قطاع المعلومات[٥٠].

وظيفة الإعلام

تميز القرن العشرون بأنه بالفعل عصر الاتصال الجماهيري، فلقد أصبحت الصحف والراديو والتلفزيون والمجلات الرخيصة والسينما وكتب الجيب، من الأدوات الأساسية لنقل الحقيقة والخيال والمعلومات الجدية والترفيهية وأساليب الحياة وأنماطها في مختلف المجتمعات. ولقد ساعدت الثورة التكنولوجية في الإخراج أو التوزيع على جعل الاتصال الجماهيري ميسرا، لا يكلف غير القليل من الجهد والمال، ففي مطلع القرن العشرين، لم يكن العالم يعرف ثلاثا من وسائل الإعلام الجماهيرية المعروفة حاليا، وهي السينما والراديو والتلفزيون، وحتى الوسائل القديمة، مثل الصحف والمجلات الرخيصة، لم تكن قد وصلت بعد إلى الدرجة التي وصلت إليها في وقتنا الحاضر[٥١].

والمعروف أن الراديو حينما ظهر، لم ينجح في القضاء على الصحافة، بل كيفت الصحافة نفسها لمواجهة ظهور الراديو، فأصبحت تنشر صورا أكثر وأخبارا أكثر. وقد أثبتت دراسات مختلفة أن الاستماع إلى الراديو لا يتنافى بالضرورة مع قراءة المواد المطبوعة ولكنه مكمل لها، ففي حالات كثيرة، ينشط الاستماع إلى برنامج إذاعي «قراءة الصحف»، فالذين يستمعون إلى الأخبار أو المناقشات الإذاعية تتوافر لديهم معلومات مختصرة تشوقهم لمعرفة تفاصيل أكثر، لذلك زاد توزيع الصحف في مجتمعات عديدة بعد ظهور الراديو، وقد ثبت أن التعرض لوسيلة إعلامية يزيد بشكل عام التعرض لوسيلة أخرى[٥٢].

وحينما ظهر التلفزيون بعد الحرب العالمية الثانية، كيفت الصحف نفسها مرة أخرى، فقللت من المواد الترفيهية وأكثرت من المواد التي تعطي خلفية وافية عن مختلف الأحداث، ولم يستطع التلفزيون أن يحل محل الصحف وإن كان قد أضر بعض الشيء بصناعة السينما كما أضر بالمجلات العامة والمجلات التي كانت تركز على نشر الطرائف والمجلات المصورة. ولكن لم ينجح التلفزيون في التأثير على المجلات الراقية أو المجلات السياسية التي تضاعف توزيعها منذ ظهور التلفزيون. ويبدو أن السبب في تأثر المجلات التي كانت تستميل العناصر الأقل تعليما هو أن التلفزيون نجح في جذب تلك العناصر في حين كان من المستبعد أن يترك المتعلم قراءة الدوريات الجادة[٥٣].

ومن أهم الخصائص المميزة للإعلام أنه ذو اتجاه واحد غالبا، وقلما يكون هناك طريق سهل أو سريع للقارىء، أو المشاهد، أو المستمع، لكي يرى أو يسأل أسئلة، أو يتلقى إيضاحات إذا هو احتاج إليها.

وثانية هذه الخصائص أن الإعلام يضمن قسطا كبيرا من الاختيار، فالوسيلة، مثلا، تختار الجمهور الذي ترغب في الوصول إليه، عندما تتخصص في إشباع احتياجات نوعية معينة من هذا الجمهور. فمجلة (دراسات تربوية) ـ القاهرة ـ مثلا تستهدف جمهورا من الباحثين والمهتمين بالمجالات التربوية. ومن ناحية أخرى، فإن جماهير المستقبلين يختارون من بين هذه الوسائل، فهم يقررون ما إذا كانوا سوف يشاهدون التلفزيون، أو يقرؤون كتابا، أو صحيفة، وهم يختارون ما يشاءون من المضمون المتاح لهم، فقد يشاهدون برنامجا تلفزيونيا إخباريا، أو أنهم قد يحولون مفتاح الجهاز إلى قناة أخرى، حيث يعرض برنامج للفوازير، كما أنهم يختارون الأوقات التي يستخدمون فيها وسائل الإعلام[54].

وثالثة هذه الخصائص أن الأمر يحتاج فعلا إلى عدد من وسائل الإعلام أقل مما كان مستخدما من قبل، وذلك لأن الوسائل تستطيع الوصول إلى جماهير ضخمة ومنتشرة انتشارا عريضا، فلكي تبعث برسالة عبر البلدان العربية كلها عن طريق الصوت البشري وحده، يحتاج الأمر إلى أعداد هائلة من المتحدثين، ولكن شبكة إذاعية واحدة، تستطيع أن تصل إلى الملايين من الناس في نفس الوقت.

ورابعة هذه الخصائص أن وسائل الإعلام في سعيها لاجتذاب أكبر عدد من الجمهور تتوجه إلى نقطة متوسطة افتراضية تجمع حولها أكبر عدد من الناس، ونادرا ما تكون هذه النقطة هي أدنى المستويات، غير أنها ترتفع تماما إلى المستوى المتوسط في كثير من أجهزة الإعلام.

وخامسة هذه الخصائص، أن الاتصال يتم في الإعلام بوساطة مؤسسة اجتماعية تستجيب إلى البيئة التي تعمل فيها، ولا تؤثر وسائل الإعلام في النظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي الذي تعمل فيه فحسب وإنما تتأثر أيضا بذلك النظام. ومن ثم، فعلينا أن نفهم المجتمع لكي نفهم وسائل الإعلام التي تعمل فيه فهما صحيحا ولكي نفهم المجتمع، ينبغي أن ندرس تركيبه وأفكاره الكبرى ومعتقداته الرئيسية وكل ذلك معناه أن معرفة التاريخ والاجتماع والاقتصاد والفلسفة، ضرورة لكي نفهم وسائل الإعلام فهما حقيقيا[55].

وتقوم وسائل الإعلام بوظائف هامة وخطيرة، يمكن إيجازها فيما يلي:

١ - التوجيه: فمع أن العبء الأكبر في مجال تكوين الاتجاهات الفكرية المرغوب فيها عند النشء واقع على المدرسة، إلا أن للمجتمع نفسه بجميع مؤسساته الدينية والاجتماعية والرياضية والإعلامية له دور كبير في هذا المجال.

وتتطلب عملية تكوين الاتجاهات هذه أو تعديلها أو التنسيق بين جهود المدرسة والمجتمع لما تحتاجه من وقت طويل ورعاية يستمران إلى مابعد انتهاء التلميذ من دراسته، ولأنها عملية متجددة وبخاصة عندما يمر المجتمع في مرحلة إصلاح اجتماعي، تتغير فيه القيم الاجتماعية أو تظهر فيه قيم جديدة.

وفي المجتمع بالإضافة إلى الطلاب، نسبة غير قليلة من المواطنين لم تتح لهم فرصة التعليم النظامي في المدارس أو فرصة استكماله، ولذلك تقع على مؤسسات المجتمع المختلفة ـ وبخاصة مؤسسات الإعلام ـ مسئولية إكساب هؤلاء الاتجاهات الفكرية اللازمة للتطور[56].

هل تستطيع وسائل الإعلام إكساب الجماهير اتجاهات جديدة أو تعديل اتجاهاتهم القديمة؟

الإجابة السريعة عن هذا السؤال: نعم، ولكنها مشروطة بحسن اختيار المادة الإعلامية، وملاءمتها للجمهور المستقبل، وتقديمها له في ظروف مناسبة. وقد أيدت الأبحاث هذه الإجابة، وبينت قدرة وسائل الإعلام على إكساب الجماهير اتجاهات جديدة، أو التعديل من اتجاهات تقليدية إذا ما وجهت وسائل الإعلام في هذا الاتجاه.

ونظرا لهذا الدور الكبير الذي يمكن أن تقوم به أجهزة الإعلام في هذا الجانب خاصة إذا سار في طريق معاكس للتوجهات العامة للمواطنين، اتجهت الدول إلى محاصرة الآثار السلبية عن طريق[٥٧]:

أ- الرقابة على وسائل الإعلام المستوردة كالأفلام السينمائية والكتب والمجلات وبرامج التلفزيون، وهذا هو الجانب السلبي.

ب- الاهتمام بدحض وجهات النظر الأخرى التي تتعارض مع وجهات النظر المحلية أو تختلف معها، وذلك لتثبيت القيم القومية.

ج- تنمية مقدرة المواطنين على التعامل الذكي مع وسائل الإعلام بحيث لا يتقبلون كل ما تقدمه لهم وسائل الدعاية، بل يتفاعلون معها بعقلية ناضجة واعية ناقدة. وتنمية هذه القدرة أمر جد خطير لأنها نوع من الرقابة الفردية التي يمارسها كل فرد فلا تشيل أفكاره، ومن ثم لا يتعطل اشتراكه الفعال في تطوير مجتمعه. ومما يزيد من أهمية تنمية هذه القدرة صعوبة الرقابة على بعض مواد الدعاية كالبرامج الإذاعية. وتبدأ الخطوط الأولى لتنمية هذه القدرة في المرحلة الأولى من التعليم حيثما يدرب الطالب على القراءة والاستماع والمشاهدة الواعية الناقدة. ثم يستمر الاهتمام بها على مستوى المراحل التعليمية، كما يجب الاهتمام بها أيضا على مستوى الجمهور العام بتقديم مواد إعلامية تهدف إلى تنمية هذه القدرة وتغذيتها.

٢- التثقيف: والتثقيف زيادة المعرفة بغير الأسلوب الأكاديمي المتبع في المدارس، خاصة فيما يتصل بنواحي الحياة العامة. وتساعد هذه الزيادة على اتساع أفق الفرد وفهمه لما يدور حوله من أحداث. والتثقيف بالنسبة للفرد عن طريق وسائل الإعلام، إما أن يكون عارضا أو مقصودا[٥٨].

والتثقيف العارض، يشمل جوانب المعرفة التي يكسبها الفرد بتعرضه لوسائل الإعلام دون قصد أو تخطيط سابق منه، كأن يشاهد برنامجا ترفيهيا في التلفزيون عن قصة وقعت حوادثها في القرون الوسطى فيتمتع بالبرنامج ويعرف منه في الوقت نفسه أشكال ملابس القرون الوسطى وآلاته الموسيقية وبداية أثاثه.. وهكذا. وتزيد فرص التعليم العادية كلما كان محتوى المادة الإعلامية جديدا غير مألوف أو معروضا بوجهة نظر جديدة.

والتثقيف المقصود هو حصيلة اتجاه الفرد إلى وسائل الإعلام وتفاعله معها بهدف معين وبخطة طويلة أو قصيرة. ويتوقف على عمله اتجاه الفرد نحو الإفادة من هذه الوسائل. وينقسم هذا الاتجاه إلى نوعين: موجه وحر[٥٩].

فأصحاب الاتجاه الموجه هم الجمهور الذي يقصد وسائل الإعلام بتوجيه سابق من عالم أو مرشد، لزيادة معلوماتهم وخبراتهم في منهج يدرسونه أو موضوع يبحثونه أو مشكلات عامة.

وأصحاب الاتجاه الحر، هم الأفراد المدفوعون بالرغبة الذاتية في العلم ليساعدهم على فهم الحياة، أو على حل مشاكل معينة تواجههم، ولذلك فاتجاههم ينبعث من أنفسهم لا يوجههم فيه أحد كمدرس، أو مرشد اجتماعي، ولذلك أيضا يكون اختيارهم للوسيلة الإعلامية ولمادتهم مطلقا إلا من التوجيه الذاتي الذي رسموه لأنفسهم(٦٠).

٣- التعارف الاجتماعي: فلوسائل الإعلام دور كبير في عملية التعارف الاجتماعي. والمقصود بالتعارف الاجتماعي زيادة احتكاك الجماهير بعضهم بالبعض الآخر، ولو من الناحية العقلية، ولهذا الدور جانبان رئيسيان: الأول أن وسائل الإعلام تقوي الصلة الاجتماعية بين الأفراد، فالجرائد الصباحية مثلا تحمل في صفحة الاجتماعيات وأخبار المجتمع، وفي صفحة الوفيات أخبارا مختلفة تزيد من التعارف الاجتماعي، فهذا كان مريضا يشكر طبيبه المعالج، وهؤلاء أعضاء مؤسسة يشكرون المسئولين لعنايتهم بمشكلاتهم الخاصة. وذلك صديق يهنيء صديقه بالتخرج في الجامعة وصديق آخر ينعي عزيزا وافاه القدر. وهكذا نرى لوسيلة الإعلام دورا اجتماعيا في زيادة الصلة بين الأفراد سواء الأصدقاء والرؤساء أو المرؤوسين، عن طريق إظهار تعاطفهم في أسلوب رقيق يعبر عن مشاعرهم(٦١).

هذا بالإضافة إلى أن سهولة انتشار وسائل الإعلام تجعل ما تنشره على الناس مادة للحديث وتبادل الآراء، ومن ثم زيادة التعارف الاجتماعي.

الثاني، أن وسائل الإعلام تقدم للناس الشخصيات الشهيرة، أو تخصص جزءا من مساحتها الزمنية أو الشكلية لتعريف الجماهير بالشخصيات التي تقوم بدور فريد في المجتمع: تقدم فنانا من الفنانين، أو عالما من العلماء، أو زعيما مخلصا، وقد تتمادى عن قصد أو غير قصد في مجال الحديث عن الفنانين، فتعرض لحياتهم الشخصية بتفصيلاتها.

من هنا اتسعت دائرة أصدقاء الإنسان في القرن العشرين، فبعد أن كانت قاصرة على من يتعامل معهم تعاملا مباشرا أو على من سبق أن تعامل معهم وجها لوجه، اتسعت فشملت أناسا رأى صورهم في الجرائد أو على شاشة التلفزيون أو شاهد تمثيلهم في فيلم سينمائي. ومع أن هذه الصداقة من جانب واحد فقط، فهي من جانب الجماهير إلى القلة، لكن تأثيرها على الجماهير لا يقل عن آثار الأصدقاء المباشرين. وكثيرا ما نلمس ذلك في مضاهاة الناس لبعض صفات شخصيات أبطال السياسة والسينما والرياضة(٦٢).... إلخ.

٤- الترفيه: ولعل هذا الجانب بصفة خاصة يكاد يغلب في بعض الأحيان في وسائل الإعلام، ذلك أن للترفيه سحرا قويا، فبالرغم من أن الصحف قد أصبحت أكثر اهتماما بالأخبار في السنوات الأخيرة، فلا نزاع في أن بعض مضمون الصحف يهدف ببساطة شديدة إلى تسلية القراء. وقد أظهرت الدراسات أن الراشدين من قراء الصحف يلتفتون إلى المقالات الخفيفة والأشرطة المتتابعة والرسوم أكثر من التفاتهم إلى المعلومات حول المسائل العامة أو الإعلانات. وقد أثبت أحد البحوث أن نحو نصف قراء الصحف اليومية يقرؤون العنوان

الرئيسي العريض على الصفحة الأولى، ولكن نحو الثلثين يقرؤون الأشرطة المتتابعة، وتطلع نسبة أكبر من ذلك على الصفحة المصورة أكثر من أي شيء آخر في الصحيفة(٦٣).

ويشار إلى السينما والإذاعة عامة، على أنها من صناعات الترفيه، وأن تسلية الجمهور هي مهمتها الأساسية. وقد تكون القوة التي تجذب الناس إلى دور السينما هي نجم معين أو قصة واعدة، ولكن الأساس هو جاذبية الترفيه، فالناس يذهبون إلى السينما للاستمتاع بالهرب من الهموم والرقابة والتزود بأحلام اليقظة.

ولا يعني هذا أن للترفيه جانباً غير ذي قيمة، ذلك أنه يمكن أن ننظر إليه من جانب إيجابي، فالترفيه ضروري لمنح الراحة التي تمكن البشر من مواجهة متطلبات الحياة الحديثة ـ أو حتى متطلبات الحياة في عمومها فقط ـ وليس لنا جميعا نفس الأحاسيس، فصفوة المثقفين يفضلون أن يتخذ الترفيه عندهم أشكالا مختلفة عن الأشكال التي يقبلها ذو الثقافة المتواضعة، ومع ذلك فهو ترفيه، مهما يكن أسلوبه الفني، أو مضمونه المثقل بالمعاني، والناس بحاجة إلى الاسترخاء(٦٤).

وقد تكشفت الوظيفة الترفيهية لوسائل الإعلام، كما تأثرت بطرق أخرى، عندما انتقلت وسائل الإعلام من جمهور محدود نسبيا إلى جمهور شعبي عريض. ويستطيع المرء أن يجد في طبيعة نظام الإعلام، تفسيرا لما يشكو منه النقاد من أن وسائل الإعلام قد أسهمت، في أحسن الأحوال، إسهاما قليلا في الفن، كما أنها قامت، في أسوأ الحالات، بإفساد الفن الشعبي من ناحية، وطمس الخط الفاصل بين التنوير والترفيه من ناحية أخرى، فالفن والتعليم يستندان إلى التلقي الناقد الواعي، أما الظروف التي تعمل فيها وسائل الإعلام، فإنها تجعل مثل هذا التلقي متعذرا(٦٥).

ويرى بعض المراقبين أن الترفيه في وسائل الإعلام يعطي صمام أمن للعدوان المكبوت والدوافع المنحرفة، وعلى ذلك فإنه يؤدي وظيفة نافعة اجتماعيا.

وسائل الإعلام

إذا كانت درجة الثقة التي يضعها الفرد في الوسيلة تؤثر على فاعليتها وعلى إيمان الفرد بالمعلومات والآراء والتفسيرات التي تنقلها، وإذا كانت الوسائل تختلف في درجة الثقة فيما تقدمه، يمكن أن نتوقع وجود اختلافات بين الوسائل من ناحية فاعليتها، ففي بعض المجتمعات نجد الجمهور يثق في الجريدة أكثر من الراديو وفي مجتمعات أخرى العكس هو الصحيح. ويرجع هذا إلى حد ما إلى الإيمان بأن وسيلة أو أخرى تعبر عن وجهات نظر معينة، أو تسيطر عليها مصالح خاصة، أو أنها مستعدة ببساطة أن تبيع نفسها. وفي الدول النامية، الراديو والتعليم هما الوسيلتان الأساسيتان عند كثير من الناس لأنها متوافرتان على نطاق أوسع من المطبوع، وتستخدم هاتان الوسيلتان أكثر لأنها أقرب من الاتصال بالمواجه الذي اعتادت عليه المجتمعات الانتقالية. لهذا تزيد أهمية هاتين الوسيلتين إذا قورنتا بالمطبوع، بينما نجد أن مكانة المطبوع أكثر ثباتا واستقرارا في المجتمعات الحديثة التي اعتادت على المطبوع سنوات طويلة قبل ظهور الوسائل السمعية والبصرية(٦٦).

وعندما نتكلم عن وسائل الإعلام، فإننا نقصد الراديو والتلفزيون والصحافة، ويمكن إضافة بعض المخترعات الإلكترونية الحديثة في بعض الأحوال.

١ - الصحافة: وكثيرا ما تلقب الصحافة بالسلطة الرابعة (إلى جانب السلطات التنفيذية ـ والتشريعية ـ والقضائية)، بل يعتبرها البعض السلطة الأولى.

ويعتبر تاريخ الصحافة هو تاريخ عناصر ومكونات كثيرة مما يجعل تتبع تاريخها عملية صعبة. وعلى أية حال فقد ظهرت الصحافة المطبوعة لأول مرة في بلاد الصين في عهد حكم أسرة تانج Tang في القرن السابع الميلادي حين عرفت الصين فنون الحفر والطباعة القالبية. وكان اختراع الطباعة بالشكل المتحرك على يد جوتنبرج في الفترة من ١٤٣٠ ـ ١٤٥٠ منسجما مع عصور النهضة الأوربية وإيذانا بسرعة نقل الأخبار وإصدار الصحف وذيوعها وانتشارها. وقد صدرت أول جريدة مطبوعة في ألمانيا سنة ١٥٠٢ وكانت تسمى Nene Zeytung(٦٧).

وقد وصلت المطبعة الشرق العربي في أوائل القرن السابع عشر إلى (دير قزحيا) من أعمال الشام، وفي مدينة حلب أنشئت المطبعة العربية سنة ١٧٠٢، واقتصرت على نشر الكتب الدينية كالإنجيل والتعاليم المسيحية دون غيرها، وكانت مدينة الإسكندرية أول مدينة مصرية تقام بها مطبعة أدخلها نابليون سنة ١٧٩٨، وظهرت أول جريدة في الوطن العربي في مصر سنة ١٨٢٨ وهي الوقائع المصرية(٦٨).

ولكن ما الخصائص التي تميز الجريدة أو المطبوع بشكل عام على غيره من الوسائل؟

تمتاز المواد المطبوعة بأنها الوحيدة بين الوسائل الإعلامية التي تسمح للقارىء بالسيطرة على ظروف التعرض، كما تتيح الفرصة له كي يقرأ الرسالة أكثر من مرة. كذلك يسمح المطبوع، أكثر من أية وسيلة أخرى، بتطوير الموضوع في أي طول وبأي تعقيد تظهر الحاجة إليه. وتشير التجارب إلى أن المواد المعقدة، من الأفضل تقديمها مطبوعة من تقديمها شفهيا، ولو أن نفس الميزة لا تسري على المواد البسيطة السهلة ومن الأفضل استخدام المطبوع أكثر للوصول إلى الجماهير المتخصصة والجماهير الصغيرة الحجم، لأن استخدام وسائل الإعلام الأخرى في الوصول إلى تلك الجماهير باهظ التكاليف(٦٩).

والصحافة تمتاز عن وسائل الإعلام الأخرى بأنها متعددة ومتنوعة، مختلفة مواعيد الصدور، فمنها الصباحي ومنها المسائي، ومنها اليومي، والأسبوعي، والشهري، والفصلي، والسنوي، وفيها الخبر والصورة والمقال والتحقيق الصحفي والحوار والحديث والتحليلات المتعمقة، وفيها الهجوم والدفاع، أي فيها الرأي والرأي الآخر، ومعظم من فيها يتميزون بالصراحة حيث لا يرحم بعضهم بعضا.

وعلى هذا تعتبر الصحافة عاملا أساسيا في التربية السياسية والاجتماعية للمواطنين.

لكنها في مجال التعليم المدرسي ونشره، ربما تكون قليلة الحيلة. ومع ذلك فإن ما ينشر فيها من الأحداث الجارية هو امتداد وإحياء لمادة التاريخ، وما ينشر فيها عن الأماكن والتجارة إحياء لمادة الجغرافيا، وما ينشر فيها من شعر ونثر هو إحياء لدراسة الأدب والبيان ونماذج للأسلوب. ومن الممكن أن تنشر تباعا ترجمة رواية أجنبية تكون مقررة، ولكنها تقف عند حد أن تكون وسيلة مساعدة وليست أصلية لتقدم البرامج التربوية بانتظام(٧٠).

٢ - الراديو: لم يفطن إلى إمكان استخدام الراديو كوسيلة للإعلام سوى قليل من المراقبين، خلال السنوات الأولى من ظهور الراديو، ففي السنوات المبكرة للتطور التكنولوجي للراديو، والتي أعقبت نجاح

ماركوني في إرسال رسالة قصيرة باللاسلكي سنة ١٨٩٥ ، كان ينظر إلى الراديو على أنه سوف ينافس التلغراف كوسيلة للاتصال من نقطة إلى أخرى، وكاختراع علمي مستحدث[٧١].

وهناك العديد من الخصائص الحسية التي تتمتع بها الإذاعة مما يجعلها أداة فعالة للمساهمة في خدمة العملية التعليمية، إذ من الممكن لها أن توجه رسالتها إلى المستويات التعليمية المختلفة ابتداء من محو الأمية حتى التعليم الجامعي. كما تمتاز الإذاعة بسهولة التعرض لها دون أن تكلف المستمع شيئا أو الانتقال أو تغيير الملابس والاستعداد للخروج، كالذهاب للسينما أو المسرح مثلا، وفضلا عن هذا وذاك فهناك سهولة حمل جهاز الراديو ونقله من مكان إلى آخر[٧٢].

والإذاعة تستخدم الموسيقى والمؤثرات الصوتية أو التنغيمات اللغوية في الصوت وفقا لطبيعة المواقف التربوية، الأمر الذي يكون عنصر فعالية وتأثير في عملية التعليم والتثقيف. كما أن استخدام الموسيقى في التعليم من خلال الإذاعة من شأنه أن يجذب انتباه المستمع ويستحوذ على انتباهه.

وتستطيع الإذاعة أن تقدم الرسالة التربوية بكل أساليب الكلمة المنطوقة: الرواية، الحوار، المحاضرة، المناقشة، التعليق، التمثيلية، أو غيرها من الأشكال، كما تستطيع الإذاعة أن تزود العملية التعليمية بصور العالم المعاصر وأصواته وبكل أحداثه، كما تستطيع أن تعرض صور وأحداث التاريخ بوساطة المواد التسجيلية أو بوساطة إعادة تمثيل المواقف التاريخية.

وبحكم ما تتسم به الإذاعة من طابع السرعة والفورية، يمكنها أن تنقل الأحداث ذات الأهمية في تطوير الرسالة التعليمية، كما تستطيع أن تجعل من التعليم أمرا كثير المرونة بما تسهم به من أقلمة سريعة لعالم سريع التغير، كما أنها تستطيع أن تستجيب بسرعة فائقة إلى أي تغيير في المناهج التعليمية وإلى أية تطورات حديثة في العلوم والتكنولوجيا، بل وفي ردود الناس أنفسهم. وبإمكان الإذاعة أيضا تقديم الكثير من التطورات والأحداث العلمية التي لم تيسر طبعها بعد[٧٣].

٣- التلفزيون: وللتلفزيون معظم مزايا الراديو، فهو يصل إلى جمهور كبير وينتفع به حتى الأميون، ويمكن تعليم كل المواد الدراسية به، وإن كانت كل دراسة لا تصلح دون فرص للمناقشة، ولأنه يقوم على التمثيل، فهو جذاب والفهم منه سهل حتى على الأطفال ومن لم يتقنوا اللغة. وفي بعض البلاد أتم الأطفال تعليمهم الابتدائي عن طريق برامج تلفزيونية.

والتلفزيون فعال جدا في شرح الأحداث الماضية والبيئات الغريبة والأماكن البعيدة، ويمكن أن يعرض الكائنات الصغيرة التي لا ترى بالعين المجردة، ويمكن أن توضح به العمليات التي تتم على فترة طويلة من الزمن أو على خطوات كثيرة كالصناعة، وهو في غاية الفائدة في تعليم المهارات العملية بدرجة لا تقل عن الرؤية المباشرة، فطلاب الطب يمكن أن يروا به حركات أصابع الجراح، وهو يجري عملية جراحية بما لا يقل عن الرؤية المباشرة[٧٤].

وللتلفزيون خصائص بعضها يعينه على أداء الكثير من الوظائف بفعالية واقتدار وبعضها قد يشكل عقبة على طريق هذا الأداء، من هذه الخصائص[٧٥].

- التلفزيون وسيلة سمعية - بصرية. وهو يجتذب العين والأذن، ومن ثم فهو لا يملك القدرة على بث الأحاديث فقط، وإنما يبث أيضا ضوضاء، وموسيقى وتموجات صوتية، كما أنه لا يرسل الصورة فقط، بل الصورة المتحركة بما فيها حركة الجسم والتعبيرات التي تنعكس على الوجوه.

- التلفزيون أسير الوقت (الزمن) فهو يعمل في الزمن أكثر منه في المساحة، فعلى سبيل المثال، حين يظهر إعلان تجاري لمدة دقيقة واحدة، فإن القارىء البطىء (أو المشاهد) لن يعطي وقتا أطول من المشاهد أو القارىء السريع كي يستوعب، وبما أن برنامج التلفزيون يظهر في وقت محدد فليست هناك أي فرصة للمشاهد لانتقاء أجزاء محدودة منه أو لاسترجاع المواد التي شاهدها، فإذا تمت إذاعة برنامجين متشابهين بالتلفزيون في وقت واحد، فإن المشاهد لن يجد فرصة للمقارنة بينهما إلا إذا كان يمتلك جهاز فيديو ليسجل عليه.

- محدودية قنوات التلفزيون: يرجع بعض أسباب هذه المشكلة إلى محدودية نطاق الترددات العالية VHF، وذلك قبل تطوير نظام البث في مجال الذبذبات فائقة العلو UHF. ويسهم الترخيص الخاص بمزيد من محطات الذبذبات فائقة العلو والتوسع في التلفزيون السلكي وزيادة عدد القنوات المتاحة للمواطن العادي في بعض البلدان.

- التلفزيون وسيلة معقدة جدا وذات كلفة تشغيل عالية، تتطلب الكاميرات والأفلام وأشرطة الفيديو ومعدات البث والمعدات الأخرى عددا كبيرا من المتخصصين، بالإضافة إلى القائم بالاتصال نفسه والتكاليف المصاحبة لتشغيل هذه الوسيلة وتعتبر بناء على ذلك عالية جدا، والبرنامج ذو الطابع الشعبي أو العام الذي يستغرق ساعة من الوقت والذي يقدم في الوقت الممتاز، قد يكلف أكثر من نصف دولار (في الولايات المتحدة) أسبوعيا، تكلفة للإنتاج وثمن الوقت في المحطات التابعة للشبكة[٣٣].

- ومن هنا تجد أن التلفزيون - في معظم أنحاء العالم - يعتمد كثيرا على الإعلان لمواجهة تكلفته (التلفزيون)، مع ما لهذا من احتمالات خضوع لسيطرة المعلنين واتجاهاتهم وأذواقهم.

التعليم والخروج من المأزق

التعليم هو نوع متخصص من التنشئة الاجتماعية، وقد استوى مع الزمن نظاما اجتماعيا، قامت عليه، في إطار تقسيم العمل، مؤسسات متخصصة، تشرف عليها أساسا الدولة، في الصور المختلفة لمظاهره.

وقد حدث في مجال التعليم تغيران بارزان: تغير يتصل بالتصور الاجتماعي والسياسي، وتغيير آخر يتصل بالبناء الفني والوظيفي، ولكنهما مرتبطان ارتباطا وثيقا.

أما من حيث التصور الاجتماعي والسياسي فقد أصبح التعليم، على المستوى القومي، واجبا من واجبات الدولة، ووظيفة أساسية من وظائفها العامة، فهو إذن حق، ليس للفرد وحده، ولكن للدولة والمجتمع أيضا، لأن المشاركة الفعلية والمواطنية الإيجابية لا تكونان إلا بالتعليم الذي هو مناط القدرة المنتجة، وهو واجب، ليس على الدولة والمجتمع وحدهما، ولكن على الفرد كذلك، لأنه سبيل تمكينه من أداء حقوق الدولة والمجتمع عليه. . وقد أثر هذا التصور على تطور التعليم، كما وكيفا، فانتشر التعليم انتشارا واسعا، وهو

يتسع يوما بعد يوم، وبخاصة في البلاد النامية التي بدأت مسيرتها الاجتماعية المعاصرة في وقت متأخر، وليس أكثر بيانا لذلك من تلك النسبة العالية من موازنات الحكومات، للتعليم بالنسبة للمجالات الأخرى[٧٧].

أما من حيث الكيف فإن من آثار هذا التصور، تنوع مجالات التعليم والبحوث العلمية، والتطبيقات التقنية، وارتباط العمل الاقتصادي والاجتماعي: إدارة وإنتاجا وارتفاقا بالتعليم، ومايؤدي إليه من مهارات وخبرات.

ومن جانب آخر، فقد قاد هذا الوضع الجديد للتعليم، سياسيا واجتماعيا واقتصاديا إلى تغيير تناول بالضرورة، أهدافه، وبنيانه، ووظائفه، ووسائله، فقد غطى التعليم الذي كان يقوم على تعليم القراءة والكتابة، إلى جانب الدراسات النظرية في مجالات الفكر الفلسفي والدين والتشريع والآداب، كل جوانب الحياة المعاصرة، فلم يعد هناك نشاط اجتماعي متمثل في وجوه الحياة إلا يقوم على التعليم.

إن تبدل علاقات الإنسان بالطبيعة عن طريق التعليم، فتح الباب واسعا أمام البحوث العلمية التجريبية، والتطبيقية، فأصبح التعليم، إلى جانب كونه نظاما اجتماعيا معقدا، صناعة متقدمة، في تقنياتها، وإدارتها، وإنتاجها، وبحيث اتسع وعاؤه فأصبح على امتداد الحياة. فقامت الحاجة إلى الدعوة إلى التعليم المستمر مدى الحياة وإلى ممارسته بين المتعلمين أنفسهم[٧٨].

ولعل هذا يفسر ما جاء بالوثيقة الأمريكية الشهيرة Education Strategy America 2000, An من إلحاح واضح على ضرورة تحول الأمة الأمريكية إلى مجتمع من المتعلمين المعلمين، بمعنى ألا يكتفي مواطن بما حصله من قبل من تعليم مهما كان المستوى الذي حصله، بل لابد أن يواصل التعلم، وكذلك فإن التعليم لا يكون مهمة منوطة بمن يمارسون مهنة التدريس في معاهد التعليم، بل يمكن لكل مواطن متعلم أن يمارسها في القطاع الذي يعلم لمن لا يعلمه.

فقد جاء في (المسار الثالث)، من حيث الاستراتيجية، أننا إذا علمنا أن ٨٥٪ من قوى العمل في عام ٢٠٠٠ هي حاليا (سنة ١٩٩١) مندرجة في العمل اليوم، فإنه من الواضح أن تطوير المدارس لطلبة اليوم والغد هو أمر لا يكفي لضمان تحقيق قدرة أمريكا على التنافس سنة ٢٠٠٠، فالأمريكيون ـ تقول الوثيقة ـ يحتاجون أن يعرفوا أكثر ليصبحوا آباء وجيرانا ومواطنين وأصدقاء أفضل. فليس القصد من التربية هو مجرد كسب العيش للحياة، ولكن القصد منها هو صناعة الحياة[٧٩].

ولهذا طرح (بوش) ـ رئيس الجمهورية السابق المطلب والتحدي التالي:

«عودوا إلى المدرسة» واجعلوا من الأمة الأمريكية «أمة من الطلبة». ولكي يفهم الأطفال الأمريكيون أهمية تعليمهم يجب على الكبار أن يفهموا أن التعليم هو أمر بالغ الأهمية للكبار كذلك «وعلينا أن نعود للمدرسة».

وقد استحث رئيس الجمهورية السابق كل أمريكي وأمريكية أن يواصلوا تعليمهم طوال حياتهم مستخدمين في ذلك كل الوسائل العديدة غير النظامية المتاحة للحصول على المعرفة واكتساب المهارات الجديدة.

وحتى لا يقف هذا المطلب عند حد (التمني) فقد حددت له مستلزمات متعددة لابد أن ترافقه، مثال ذلك.

- وضع معايير، رفيعة المستوى لأداء الطلاب، والفصول والمدارس، وإعطاء شهادات لطلبة المدارس الثانوية الذين يجتازون بتفوق اختبارات التحصيل الأمريكية.

- تستحق المدارس التي تحقق تقدما ملحوظا نحو الأهداف التعليمية الوطنية أن تكافأ على ذلك، ويطلب من الكونجرس أن يستصدر برنامجا جديدا يوفر ميزانية محددة، يمكن أن تستخدم كمكافآت على هذا التقدم.

- يتم تشجيع نظام للأجور المتمايزة لمن يتميزون في التدريس، ولمن يدرسون المواد الأساسية، ولمن يقومون بالتدريس في بيئات خطرة أو تمثل تحديات خاصة أو لأولئك الذين يعملون كموجهين ومرشدين للمدرسين الجدد.

- يطلب من الكونجرس الموافقة على إتاحة منح للولايات والمناطق التعليمية لوضع وتطوير نظم بديلة لتأهيل المدرسين والمديرين للمدارس.

- السعي لابتكار نوعيات جديدة من المدارس تكون أفضل مدارس العالم.

- جعل المجتمعات المحلية تصبح مجتمعات يمكن للتعليم فعلا أن يتحقق من داخلها[٨٠].

وما كان لهذه الاستراتيجية الأمريكية الجديدة للتعليم إلا رد فعل طبيعي لخطوة سابقة شعر فيها الأمريكيون بأنهم «أمة في خطر» نتيجة عدد من صور الخلل في التعليم الأمريكي، ومن هنا فإن مواجهة (الأزمة) و(الخلل) خطوة هامة لابد أن تسبق التفكير فيما يجب عمله مستقبلا.

وعلى هذا كان لنا أن نحاول الكشف عن بعض مظاهر الأزمة في التعليم العربي، مما يشير، في خطوة أخرى ـ إلى مساهمات يمكن أن تقوم بها أجهزة أخرى ـ وهي وسائل الإعلام بالنسبة لنا ـ نظرا لثقل العبء الملقى على نظام التعليم القائم.

إن قدرة الموارد التعليمية والإعلامية ـ من ناحية ـ في جملة البلدان العربية، وضخامة المشكلات والاحتياجات التربوية لهذه البلدان ـ من ناحية ثانية ـ وتزايد إلحاح ضرورة الأمن الثقافي، من ناحية ثالثة، تفرض على نظم التعليم والإعلام تعبئة طاقاتها في إطار من «العمل المشترك المنظم» الذي يمكن أن يحكمه دستور ويوجهه تنظيم كفء ديمقراطي واحد على المستوى المركزي من أجل سد تلك الحاجات وتحقيق هذا الأمن في أقصر مدة ممكنة[٨١].

ومع التسليم بأن نظم الإعلام لها وظائف أخرى غير وظيفتها التربوية أو التعليمية إلا أنها تلتقي جميعا ـ أو هكذا يجب ـ مع نظم التعليم على توفير المعلومات وتكوين الشخصية. وفي كل الأحوال فإن ظروف المنطقة العربية التربوية والثقافية والاقتصادية تفرض على نظم الإعلام أن تضاعف مسئولياتها وجهودها التربوية في هذه المرحلة لتعوض قصور التعليم ـ في نمطه النظامي التقليدي ـ عن صنع مجتمع متعلم عربي خلال العقود القادمة، ولتعين هذا التعليم على تطوير نفسه وإثراء عمله.

ولكي تتضح لنا تفاصيل صورة التعاون المرجو بين نظم التعليم والإعلام في الدول العربية، نشير فيما يلي إلى عدد من مؤشرات النقص في الخدمة التعليمية.

- تطالعنا إحصاءات الأمية في الوطن العربي (١٥ سنة فأكثر) أن هناك انخفاضا في نسبة الأمية لدى الكبار فيما بين عامي ١٩٧٠، ١٩٩٠ حيث نقصت من حوالي ٧٣٪ إلى ٥١٪، أي بنسبة تحسن تبلغ ٢٢٪[٨٢]. ومع هذا التناقص في نسبة الأمية حيث يقدر أن تصل إلى حوالي ٤٠٪ سنة ٢٠٠٠ على التوالي، إلا أن الأرقام المطلقة تتزايد باستمرار إذ زاد عدد الأميين والأميات من ٤٩ مليونا سنة ١٩٧٠ إلى ٦٤ مليونا سنة ١٩٩٠ ويلاحظ أن أعداد الأميات تفوق أعداد الأميين بصورة مستمرة، فقد زاد عدد الأميات من ٢٩ مليونا إلى ٤٠ مليونا، ويقدر أن يصل إلى ٤٢ مليونا في سنوات ١٩٧٠، ١٩٩٠، ٢٠٠٠ على التوالي. ويلاحظ أن نسب الأمية عند الإناث أعلى بكثير منها عند الذكور، حيث يبلغ متوسط هذا الفرق حوالي ٢٧٪ خلال الفترة من ١٩٧٠، ١٩٩٠، بينما زاد العدد المطلق للأميين من الذكور خلال تلك الفترة بنسبة ١٨٪، وزاد عدد الأميات من الإناث بنسبة ٣٨٪[٨٣].

ولعل المصدر الأول لتغذية جيش الأميين هو عدم استيعاب المدارس في مرحلة التعليم الأولى للأطفال الذين ينطبق عليهم قانون الإلزام في الفئة العمرية من (٦ ـ ١١)، إذ تظهر الإحصاءات[٨٤] أن الأعداد التي سوف تنضم إلى صفوف الأميين مع سنة ٢٠٠٠ حيث تبلغ حوالي ٨ ملايين طفل في الفئة العمرية من ٦ ـ ١١، ومع التناقص المحسوب بين أعداد ١٩٨٥ والمتوقع سنة ٢٠٠٠ إلا أن هذا حجم كبير من الأطفال. وفئة العمر التالية (١٢ ـ ١٧) لها أهميتها من حيث إن الذين لا يلتحقون بها قد يتعرضون للارتداد للأمية، أو أن مستواهم التعليمي لن يمكنهم من التوظيف الفعال لمهارات القراءة والكتابة والحساب. ولن يحدث تغيير يذكر في الأعداد أو النسب خارج المدرسة مادامت معدلات الالتحاق كما هي، وما لم تتخذ السياسات التربوية أساليب جديدة لاستيعاب كافة الأطفال الملزمين، وسيظل الأطفال والشباب خارج المدرسة مصدرا مستمرا لتخريج الأميين والأميات في الوطن العربي[٨٥].

- وغني عن البيان الإشارة إلى خطورة فترة الطفولة التي تسبق سن الالتحاق بالمدرسة وكيف أن هذه الفترة تكون ذات أثر بالغ ـ سلبا أو إيجابا ـ على تكوين الشخصية في المراحل التالية، ومع ذلك فإن دراسة للجهد المبذول في تنشئة الأطفال في مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال لا تبشر بالخير سواء من حيث المكان أو تجهيزاته أو المربيات العاملات فيه أو محتوى وأساليب التربية المقدمة.

ومن الناحية الكمية فإن إحصاءات سنة ١٩٨٥ تشير إلى أن نسبة الأطفال الملتحقين بدور الحضانة ورياض الأطفال لا تتجاوز ٥، ٢٪ من مجموع الأطفال في الفئة العمرية من ٣ ـ ٥ سنوات في الوطن العربي، وهي نسبة ضئيلة جدا بكل المعايير[٨٦].

- ورغم النمو المتزايد في استيعاب الأطفال في فئة العمر المقابلة للمدرسة الابتدائية إلا أن الإحصاءات[٨٧] تشير إلى أن هناك حوالي ٣٠٪ من الأطفال في الفئة العمرية خارج المدرسة سنة ١٩٩٠. وإذا كانت عتبة التقدم التي ينبغي اجتيازها هي بلوغ معدل ٩٠٪ من الالتحاق الصافي، فإنه يبدو أن هذا الهدف لن تبلغه أكثر من عشر دول عربية مع حلول عام ٢٠٠٠.

أما معدل التسرب في المستوى التعليمي، فإن مؤشره هو نسبة الذين لا يكملون تعليمهم حتى نهاية المرحلة بالنسبة إلى مجموع الملتحقين من التلاميذ في الصف الأول في نفس العام. وبالاعتماد على أحد البيانات الواردة في بعض المراجع يتضح أن متوسط معدل التسرب خلال الفترة من ١٩٧٥ ـ ١٩٨٣ في الوطن العربي قد بلغ حوالي ٢٢٪، وزاد هذا المعدل إلى ٢٧٪ خلال الفترة من ١٩٨٥ ـ ١٩٨٧[٨٨].

– وفي تعليم المرحلة الثانية (الثانوي)، فإنه مع التقدم الملحوظ في هذا المستوى إلا أن حوالي ٤٩٪ من الشبان في الفئة العمرية المناظرة لهذا المستوى كانوا سنة ١٩٨٥ خارج المدرسة، وقدر عددهم بحوالي ٢, ١٢ مليون شاب، ويقدر أن تكون النسبة حوالي ٢٧٪ أي حوالي ٨, ١٤ مليون من الشباب خارج المدرسة مع حلول عام ٢٠٠٠.

ومما يجب التنويه به، أن نسبة الملتحقين بالتعليم الفني من مجمل الملتحقين بالتعليم الثانوي العام حوالي ٩٪ كنسبة وسطية في الأقطار العربية[٨٩].

وإذا كانت هذه الصورة تعبر عن الجانب الكمي في معظمها، فإننا نستطيع أن نرصد عددا من الملامح المصورة لبعض الجوانب الكيفية.

– تشكو معظم نظم التعليم العربية من انفصال نتائج التعليم الرسمي عن مطالب سوق العمل، وغياب التنسيق بين التخطيط للتعليم وللقوى العاملة، وبين ما تتطلبه مشاريع التنمية وأهدافها. تضيف إلى ذلك عدم التوازن بين التخصصات النظرية والعملية خاصة في بلدان الخليج التي يعزف شبابها الذكور عن الالتحاق بالتخصصات العملية، ويميلون إلى تلك التي تؤهلهم ـ أو تضعهم ـ في المناصب الإشرافية والإدارية ذات الطابع المكتبي[٩٠].

– لا ديمقراطية التعليم. فعلى الرغم من شيوع مجانية التعليم، إلا أن هناك العديد من الممارسات التي تهدر القيم الديمقراطية في التعليم، مثال ذلك اتساع دائرة الدروس الخصوصية والهوة الواسعة بين أهداف التعليم المعلنة وأهداف التعليم غير المعلنة التي تتبدى فيما أصبح يعرف «بالمنهج الخفي»، وهناك تنوع لأساليب الغش، والتفاوت الحاد بين الخدمة التعليمية في الريف وبينها في الحضر، وداخل الحضر نفسه، نجدها تنحاز لصالح المقاطعة التي يسكنها الأثرياء على حساب المناطق الفقيرة.

– ازدواجية التعليم، كما نراها في ثنائية بين التعليم الديني والتعليم المدني، وتعليم بلغات أجنبية وتعليم باللغة العربية، وتعليم للنخبة وتعليم للعامة، وفي دول الخليج تعليم للعرب المقيمين وآخر للعرب الوافدين، وفي بعض البلدان العربية لم يقتصر التعليم العسكري على معاهده العليا بل امتد لينشىء له تعليما أساسيا وتعليما ثانويا لترسخ بذلك الازدواجيات القائمة، هذا فضلا عن تعليم مختلف يقدم للجاليات الأجنبية ويلتحق به بعض أبناء البلاد المقيمين أو الوافدين.

– وأساليب التعليم في معظمها تكاد تعتمد بالدرجة الأولى على التلقين مما يرسخ في عقول الأبناء صورة التفكير "ذا الاتجاه الواحد، الذي عليه أن يتلقى دون أن يناقش وينقد، فضلا عن قيام التعليم على (الطاعة) التي تعد هي النموذج والمثل الأعلى، وتؤخذ المخالفة والمغايرة دائما على أنها (انحراف) و(تمرد) لابد أن يقابل بالعقاب.

- والبحث العلمي يكاد يفتقد الفاعلية، سواء داخل الجامعات أو المعاهد العليا وذلك لانفصال كثير من موضوعاته عن المشكلات العملية التي تعاني منها قطاعات الإنتاج والخدمات، وتنمو معظم جامعاتنا إلى التركيز على مهمتها التعليمية، وإغفال مهمتها الثانية، والتي لا تقل أهمية، ونقصد بذلك البحث وإنتاج المعرفة الجديدة، فمعظم أساتذة الجامعات في الدول العربية يعزفون عن البحث العلمي، إلا لأغراض الترقية. وفي جامعات دول الخليج، ومراكز بحوثها التي مازالت بحوثها تعتمد بدرجات متفاوتة على أعضاء هيئة التدريس والقيادات البحثية الوافدة، يصعب ترسيخ مناهج البحوث واستمرارية المشاريع البحثية، علاوة على ذلك فكثير من مبعوثينا في الخارج يتخصصون في مجالات أغلبها ضعيف الصلة بما يهم مجتمعاتهم(٩١).

العلاقة بين الإعلام والتعليم

(الإعلام) و(التعليم) كلمتان متجانستان متقاربتان، غير أن بين العاملين في المجالين لونا من التنافر والضيق، وكل منهما يكيل الاتهامات للآخر، بدلا من أن يتحابا ويتعاونا. فالعاملون بالتعليم يرون في الإعلام أجهزة تصرف الأطفال عن الدروس والتحصيل، وتفسد قيمهم، وتدمر أحلامهم، بينما يرى العاملون بالإعلام أن رجال التعليم جامدون، يفرضون المعرفة على الطفل حتى يضيق بها، ويربونه بالقسوة والضغط(٩٢).

ولو أن رجال التعليم أدركوا أن أجهزة الإعلام وسائل تعليمية وأجهزة تربوية، عن طريقها يمكن الوصول إلى جماهير الأطفال، داخل المدرسة وخارجها، ومن الممكن الاستعانة بها بشكل واسع على مهامهم الجليلة، ولو أدركوا هذا لمدوا أيديهم إلى الإعلاميين، وبنوا جسورا من الود والتعاون معهم.

ولو أن رجال الإعلام آمنوا بأن (التعليم) و(التربية) من المهام الموكولة إلى أجهزة الإعلام ضمن رسالتها التي تتضمن فوق ذلك (الإعلام) والتثقيف والتسلية والترفيه، لو آمنوا بذلك، لاستثمروا هذا السلاح الخطير الذي بين أيديهم لتنشئة الأجيال الجديدة على أساليب قويمة(٩٣).

وتختلف طبيعة العلاقة بين الإعلام والتعليم ونوعية مشكلاتها في الدول المتقدمة عنها في الدول النامية، بحكم ما بين المجموعتين من اختلاف نظم الإعلام والتعليم وسياقها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي، فالدول المتقدمة عامة تنعم بالوفرة النسبية - بل بالفائض أحيانا - في ثرواتها المادية وأنشطتها الاقتصادية، وعلمها وتكنولوجيتها ومعلوماتها، ووسائل إعلامها ونظمها التعليمية، وممارساتها الديمقراطية، وتغيرها لإثباتها ورعايتها لأطفالها وأمنها واستقرارها، وضوابطها وقواعد السلوك الاجتماعي فيها، فضلا عن استقلالها الثقافي ومن الوضوح الفكري، - نسبيا كذلك - بشأن رؤيتها الاجتماعية وخطواتها نحو المستقبل. والقيمة التربوية في الإعلام راسخة فيها سلفا، ودور الإعلام في التربية مسلم به قولا وعملا، وتكامل جهود المعلمين في المدرسة مع جهود الإعلاميين خارج المدرسة من أجل تربية الطفل صار واقعا لا يحتاج إلى جدال. وإذا كان الطفل في العاشرة من عمره في أوروبا مثلا يقضي أربعا وعشرين ساعة أسبوعيا، في مشاهدة التلفزيون - كما تشير إلى ذلك إحدى الدراسات - فإن أكثر ما يعرض له برامج تربوية مدروسة

ومنسجمة في معظم الأحوال مع ثقافة مجتمعه واتجاهاته، وجعلها من صنع خبراء وفنيين في التربية أو ممن لهم إلمام بالتربية. وحتى البرامج (وكذلك الأفلام) التي يتم تصحيحها وتنفيذها لغير الأطفال أعلنها ضوابط أسرية ومجتمعية وقانونية أحيانا تجعل التعرض لها من جانب الطفل مشروطا أو محدودا للغاية. وفوق كل هذا، فإن المدرسة قد نجحت في استيعاب جزء من البرامج التلفزيونية بين جدرانها وفي صلب عملها، كما أنها، أي المدرسة، تتحمل مسئوليتها في تعليم أطفالها كيف يتعاملون مع وسائل الإعلام، وكيف يميزون بين الغث والسمين فيما يقدم لهم وكيف ينحازون في معظم الأحوال لما ينفع ويفيد[٩١].

أما بالنسبة للدول العربية، فالمعروف أن كلا من التعليم والإعلام يتبع وزارة مستقلة عن الأخرى، بحكم ما بين النظامين من اختلاف في الأهداف والوسائل، وإذا كانت وزارتا التعليم والإعلام تتفقان - في بعض الأحوال - من حيث التنظيم الوزاري العام ضمن قطاع واحد من قطاعات الخدمات وقد حاولت بعض الدول جمع التعليم والإعلام و(الثقافة) في وزارة واحدة، لكن ذلك لم يدم طويلا، ولم يسلم من انتقاد بعض الإعلاميين الذين اعتبروا هذه الخطوة شدا للإعلام إلى الوراء بدلا من أن تكون فرصة لعصرنة التعليم ورفع الإعلام على طريق التعاون لتكوين مواطن أفضل[٩٥].

وفي كل الأحوال، فإنه يوجد بين التعليم والإعلام في كل دولة عربية خيوط أو خطوط اتصال وتعاون كثيرة، لا ينظمها في معظم الأحوال الدستور المكتوب أو لقاءات مشتركة لهذا الغرض بين القائمين عليها والمشتغلين بها. ولعل أهم هذه الخيوط وأكثرها بداهة ما يقدمه نظام التعليم لنظام الإعلام من طاقة عاملة متعلمة (فنية وإدارية) تقوم بتوجيهه وتشغيله، ومن جمهور متعلم (يستقبله) ويستفيد منه ويروج له، وربما يعود فيقدم هو له - أي لنظام الإعلام - تغذية راجعة يثري بها معرفته ويصحح مساره. وعلى هذا الأساس، فإنه بقدر ما يكون نظام التعليم جيدا (كفئا) تكون الجودة لنظام الإعلام وكفايته (إرسالا) و(استقبالا) و(تغذية راجعة). وإذا حق للتربويين أن يطالبوا الإعلاميين بشيء يسهم في حسن تربية المواطن وتحرير ثقافة الوطن، فإن عليهم - أي على التربويين - في الوقت نفسه إن لم يكن قبله أن ينظروا في (النظام الأب)، وهو التعليم، ويتأكدوا من أنه يقدم للإعلام (العامل الأكفأ) و(المستفيد الأمثل)[٩٦].

ويشير د. فتح الباب وزميله إلى عدد من المؤشرات التي يتأكد لنا خلالها أوجه الشبه والاختلاف بين التعليم والإعلام، فمن ناحية أوجه الشبه، على سبيل المثال[٩٧]:

١ - كلاهما تغيير في السلوك، فهناك اتفاق بين علماء النفس على أن خير تعريف للتعلم أنه تغير في سلوك المتعلم نتيجة تعرضه لمثير أو لجملة مثيرات، فالتلميذ الذي ينطق كلمة جديدة لم يتعودها من قبل أو التلميذ الذي يستعمل فرشاة الأسنان لتنظيف أسنانه ولم يكن يستعملها من قبل، والتلميذ الذي عرف شيئا عن جهاز التلفزيون في منزله فأصبح يعالجه وينتفع به بطريقة لم تكن معروفة له من قبل، كل أولئك تعلموا شيئا فسلكوا أنواعا من السلوك غير سلوكهم الأول الذي اعتادوه، غيروا منه وأضافوا إليه، أو عدلوا فيه.

هذا الاتفاق بين أساتذة علم النفس التعليمي على التعليم كتغيير في السلوك نجده واضحا بين أساتذة علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع على أن الإعلام تغيير في السلوك أيضا، ويكفي أن نشير هنا إلى ما أحدثه راديو صوت العرب على سبيل المثال طوال فترة الستينيات لا من تغيير في سلوك هذا الفرد أو ذاك، وإنما في سلوك شعوب كانت مستعمرة فهبت متخلصة من الاستعمار.

٢- وإذا كان كل من التعليم والإعلام يهدف إلى التغيير السلوكي للإنسان، فكلاهما أيضا يشتركان في الهدف من هذا التغيير، إذ لا قوام للمجتمع الإنساني إلا بمقدار مابين أفراده من جسور مشتركة تحفظ لكل إنسان بتفرده وخصوصيته لكنها تقوم بما يقوم به «الأسمنت» بين المفردات الحجرية في البناء الواحد. إن هذا نلاحظه بوضوح في تلك الفروق التي تبدو واسعة بين الكبار والصغار، بين الآباء والأمهات، وبين الأبناء فإذا بالجهود المبذولة بالتعليم تمكن الأبناء من أن يحصلوا الكثير مما سبق أن حصله الآباء والأمهات، وإذا بالجهود المبذولة عبر وسائل الإعلام المختلفة تقرب مابين الريف والحضر، البدو والحضر، الفقراء والأغنياء، أبناء الطوائف المختلفة وتتهاوى الأسوار التي كانت تعزل هذه المنطقة عن تلك، فإذا بقدر من التلاحم يتزايد نموا، وإذا بقدر من التفاعل يتسارع في الربط بين الناس فتتماسك أجزاء المجتمع الواحد تماسكا أكثر صلابة مما كان من قبل.

٣- وإذا كان كل من التعليم والإعلام يسهم بذلك في تكييف الأفراد للحياة الاجتماعية التي هم جزء منها، فيزداد المجتمع ترابطا وتماسكا، فإن ذلك إنما يأتي نتيجة اشتراك كل من التعليم والإعلام في سبل التفاهم والاتصال بين الناس. لقد كان الفرد من مجتمع جنوب مصر (الصعيد) عندما تضطره الظروف إلى أن يجيء إلى القاهرة يشعر بأنه قد انتقل إلى كوكب آخر، فلا هو يستطيع أن يفهم الناس الذين يتعامل معهم في هذه البيئة الجديدة، ولا هم بقادرين على أن يفهموه. والحادث الآن، أن هذه المشكلة خفت حدتها إلى حد كبير، فقد أصبح الإرسال الإذاعي والتلفزيوني يصل إلى كافة المناطق، وأصبح الإنسان منذ الطفولة عليم بما يحدث في أي مكان آخر وبحياته وعاداته وتقاليده، وبالتالي أصبح أكثر قدرة على الفهم والإفهام. كذلك قلّ الآن من يفلت من حتمية المرور في قناة التعليم، والمناهج متجانسة، والامتحانات العامة، موحدة... وهكذا تتكاثر المفاهيم الواحدة فتزداد سبل الفهم والتفاهم بين الجميع.

ومع ذلك فهناك نقاط اختلاف وتباين بين التعليم والإعلام يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

١- التجانس والتباين في الجمهور: فطلاب كليات التربية في المجتمع الواحد، إذا غضضنا النظر عن الفروق الفردية الطبيعية المعروفة، تجدهم متجانسين في العديد من المفاهيم والأفكار وأساليب التفاؤل، ونفس الشيء يمكن قوله على طلاب كليات الحقوق، وغير هذا أو ذاك من التخصصات العلمية الجامعية.

وأكثر من هذا يمكن قوله بالنسبة لطلاب وطالبات الثانوية العامة في بلد بعينه، وطلاب المتوسط، وطلاب الابتدائي.

فجمهور المؤسسة التعليمية إذن جمهور متجانس. لكن هذا لا يتوافر بالنسبة لجمهور الإعلام، فهناك القرويون والبدو، وهناك الأطفال والكبار، وهناك المتعلمون والأميون، وداخل فئة المتعلمين، هناك المستويات التعليمية المختلفة.

وفضلا عن ذلك فهناك التباينات الاجتماعية والطائفية والدينية والاقتصادية.

٢- التقييد والإطلاق: فعلى الرغم من التحول الكبير في نظم التعليم من حيث الاتجاه إلى منح الطلاب مزيدا من الحرية في اختيار المواد التي يدرسونها وخاصة في ذلك النظام الشهير باسم نظام الساعات المعتمدة،

إلا أن هناك قدرا معينا لابد للطلاب أن يلتزموا بدراسته في كل مرحلة، وعند كل تخصص، فطلاب الابتدائي، لابد أن يدرسوا اللغة القومية وقواعد الحساب، مثلا، وطلاب التاريخ في كلية الآداب لابد أن يدرسوا التاريخ الإسلامي (في الدول العربية)، وطلاب الطب لابد أن يدرسوا كذا وكذا مما يشكل «أساسيات التعليم الطبي».

وما هكذا جمهور الإعلام! فليقدم أصحابه الموسيقى الكلاسيكية والأوبرات العالمية وأشهر الباليهات اعتمادا على أن ذلك من شأنه أن يرفع مستوى التذوق الفني العام، فهل هناك ما يلزم المشاهدين أو السامعين بذلك؟ إنهم يمكن أن يغلقوا الجهاز ويبحثون عن هذا وذاك من مطربي الملاهي الليلية وراقصي الكباريهات؟!

كذلك بالنسبة للوقت، صحيح أن لكل من الإذاعة والتلفزيون برامج محددة بفترات زمنية، مثلها المدارس والجامعات محددة بجداول دراسية، لكن جمهور الإعلام غير ملزم بالاستماع أو القراءة أو المشاهدة في زمن بعينه، لكن التلاميذ والطلاب ملزمون بالحصة أو المحاضرة المقرر إعطاؤها يوم كذا الساعة . . وبين س أو ص من المعلمين أو الأساتذة، وحتى بالنسبة لنظام الساعات فالحرية محدودة إلى حد كبير!

٣- المحاسبة على النتائج: فكل طالب في موقع معين تحاسبه المدرسة أو الكلية على مقدار ما تعلم عن طريق الاختبارات ولا يستطيع أن ينتقل من صف إلى آخر ولا من فرقة إلى أخرى ولا من مرحلة إلى أخرى إلا إذا استطاع أن يجتاز هذه الاختبارات بنجاح، وربما بمعدلات معينة في بعض الأحوال.

لكن أحدا ممن يقرأ صحيفة أو يستمع للراديو أو يشاهد تلفزيونا لا يعتبر نفسه مسئولا عما قرأ أو سمع أو شاهد لأن أحدا لن يحاسبه عن ذلك، بل ربما تنعكس جهة المحاسبة هنا.

فجمهور الإعلام هو الذي يحاسب إنتاجه ومنتجيه، فإذا قدمت هذه الصحيفة أو المجلة مادة تشبع احتياجات القراء، أقبلوا عليها وارتفع توزيعها وزادت مكانتها وارتفعت أرباحها وإذا حدث العكس، انصرف عنها القراء، مما يؤدي إلى الإفلاس والاختفاء!

وبالنسبة للإذاعة والتلفزيون، هناك دراسات تجرى لاستطلاع آراء المستمعين والمشاهدين، وهناك رسائلهم، وهذا وذاك يبين مقدار نجاح أو فشل البرنامج أو المذيع، وكلما زادت درجة الإقبال، تكاثرت الإعلانات وارتفعت المكاسب وتزايدت طلبات الإذاعة والقنوات الأخرى للبرنامج الناجح لشرائه وإذاعته!

٤- الدافعية: فهناك بطبيعة الحال برامج إذاعية وتليفزيونية تقدم مادة علمية وثقافية وفكرية ولكن الجمهور هنا لا يتجه إلى الإعلام بقصد الحصول على هذا، وإنما - في غالب الأحوال - ليروح عن نفسه بعد فترة من العمل . . أنه يقبل على وسائل الإعلام في وقت الراحة مما يجعله باحثا أكثر عما يسليه ويرفه عنه، وإذا رأى أمامه هذا وذاك مما يتطلب جهدا فكريا إما أن يؤجل النظر فيه، إذا كان في صحيفة، أو قد يستسلم بشيء من الفتور إذا كان مذاعا.

أما جمهور المدارس والجامعات، فدافعه واضح ومعروف، أنه يأتي لتحصيل المعرفة، واكتساب مهارات بعينها، وهو لابد أن يجهد نفسه ويُعمل عقله . . . إنه يريد أن يحصل كذلك على (وثيقة) . . . شهادة يبين بها لنفسه وللناس وللدولة أنه قد أصبح صاحب مستوى بعينه يؤهله لأن يصير كذا وكذا!!

وبالنسبة لجمهور الإعلام، فماذا يهدف من مشاهدته أو قراءته هذا أو ذاك؟ إنها المتعة الخاصة.. حتى ولو كانت عقلية!

٥- الصلة بين المرسل والمرسل إليه: وأول ما يلفت نظرنا هنا هو «المباشرة» بالنسبة للعلاقة بين المعلم والطلاب، والمواجهة... إن المعلم وهو يشرح ليس جهازاً «يسمع» ما يعرف، ولكنه وهو يتحدث يقرأ وجوه طلابه فيستمد منهم «التغذية راجعة» قد تزيد حماسه في الشرح، وقد توحي له بأن كلامه غير مفهوم يحتاج إلى إعادة، كما قد توحي له بأن الطلاب بحاجة إلى مزيد من الأمثلة. وهو في التو واللحظة يوجه الأسئلة ليعرف مردود ما قال.

لكن المذيع لا يستطيع ذلك، ولا الصحفي... إلا بعد فترة، عن طريق البريد، علماً بأن الاطلاع على البريد عسير للغاية لأنه قد يصل إلى الآلاف، فيضطرون إلى الاكتفاء بعينة لا تزيد على بضع عشرات.

صحيح أن الاستفتاءات أو استمارات استطلاع الرأي يمكن أن تكشف عن ردود الفعل، ولكنها كلمات على ورق، تفتقد الانفعالات والأحاسيس الإنسانية التي تبدى فيما يراه ويلمسه المعلم من طلابه وجها لوجه.

القيمة التربوية للإعلام

ربما لا نكون مبالغين في كثير أو قليل إذا قلنا إن هذه القضية تعد بالنسبة لكاتب هذه السطور هي «مربط الفرس» بحكم التخصص العلمي والممارسة العملية. بل إن الكثيرين من الآباء والأمهات ربما يشاركوننا في ذلك، وكثير من صور النقد الموجهة للإعلام إنما تكون - غالبا - من هذا الباب... من حيث ما يذهب إليه البعض من آثار سلبية في تربية الأبناء.

وعلى الرغم من اشتمال مفهوم الإعلام للصحافة والإذاعة والتليفزيون. إلا أن معظم ما يقال عن (الإمكانات التربوية)، الآثار التربوية، يكاد يتركز على التليفزيون بصفة خاصة.

وفيما يلي سنحاول أن نلتقط بعض الظواهر أو القضايا التي يمكن من خلالها أن نعرض للقيمة التربوية للإعلام.

١- **بالنسبة للأطفال:** فليس في استطاعة الإنسان، مهما بلغ اطلاعه أن يصدر ببساطة حكما قاطعا فيما يتعلق بالبرامج التليفزيونية، فيقول إنها ضارة أو صالحة للأطفال، فهناك من البرامج ما يكون له أثر ضار على بعض الأطفال في بعض الظروف، ولكن بالنسبة لأطفال آخرين، وفي نفس الظروف السابقة أو بالنسبة لنفس الأطفال في ظروف مختلفة قد تكون هذه البرامج نفسها ذات أثر طيب.

ومما لا ريب فيه أن الجانب الأكبر من برامج التليفزيون في أكثر الظروف أو بالنسبة للغالبية العظمى من الأطفال لا يترتب عليه ضرر أو فائدة. وقد يستشف القارىء من هذه التعابير حرصا لا داعي له أو يرى فيها معنى غامضا لا يكاد يبين، أو لعله يعتبرها اصطلاحات علمية ملتوية يقصد بها الدلالة على حقيقة بديهية، ولكن الموضوع الذي نتعرض له هنا ليس من السهولة بمكان، بل ليته كان ذلك، بمعنى أن يكون في استطاعتنا القول بأن برامج التليفزيون لها ذلك الأثر أو ذاك على الأطفال، وإذن فهذا اللون من البرامج ضار، وذلك اللون الآخر مفيد، إن المسألة للأسف ليست كذلك، والوصول بالنتائج لا يكون بهذه السهولة(٩٨).

وعندما قام (شيكرام) وزملاؤه بدراسة واقعية على أثر التليفزيون على الأطفال وجدوا أن هذا الجهاز يحدث تعديلا في قضاء أوقات فراغ الطفل وكيفية استعماله للوسائل الجماهيرية الأخرى بشكل يدعو إلى الاهتمام، فقد اقتطع التليفزيون مدة طويلة من الوقت المخصص للذهاب إلى السينما والاستماع للراديو وقراءة الكتب والمجلات المصورة، كما أنه قلل من الزمن للعب وأحدث تأخيرا في موعد نوم الطفل، وأصبح يتحكم في وقت فراغه(٩٩).

ويكن الأطفال عاطفة شديدة نحو التليفزيون، فهو الوسيلة الجماهيرية التي تحس جمهرتهم بوحشة إذا افتقدوها واضطروا لقضاء بعض الوقت بعيدا عنها. ومما تجدر ملاحظته أن الاعتبار الكبير والأهمية التي تكون للتليفزيون في نفس الطفل تهبط أثناء سنوات المراهقة وخاصة عند الطلاب النبهاء حيث يزيد اهتمامهم في تلك الفترة بالوسائل المطبوعة وبالراديو الذي يستعملونه كصوت مؤنس أثناء القراءة أو المذاكرة ويكون له أهمية خاصة.

إن الجانب الأكبر من التعلم الذي يحققه الطفل من التليفزيون هو شيء يكتسبه اتفاقا وعن غير قصد ضمن البرامج الخيالية. ويعتبر هذا مصدرا هاما للمعرفة والتعليم في السنوات التي تسبق ذهاب الطفل إلى المدرسة لأنه يعطي الطفل الذكي والبطيء الفهم على السواء حصيلة من مقررات اللغة تعدل ما يحصله نظراؤه الذين لم يعاصروا التليفزيون خلال سنة تعليمية، وبالمثل فإن الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون مدة طويلة يذهبون إلى المدرسة بحصيلة من الكلمات أكبر من نظرائهم الذين يشاهدون التليفزيون قليلا.

وفيما بعد، يصبح التعلم العرضي من البرامج الخيالية ذا فائدة قليلة للطفل بسبب كثرة التكرار وانخفاض المستوى الفكري للبرامج الخيالية، وكذلك المعارف الجديدة. ولعل هذا مشاهد على الأخص في حالة الأطفال الذين على مستوى مرتفع من القدرة العقلية. وإذا كان المراهقون يشاهدون التليفزيون طويلا، فإنهم يكونون متخلفين في اختبارات المعلومات العامة، وفي الاختبارات المدرسية عن نظرائهم الذين يشاهدون التليفزيون لمدة قصيرة(١٠٠).

وإن نوع الصلات الاجتماعية بالأسرة والأصدقاء، هو الذي يحدد مدة مشاهدة الطفل للتليفزيون، كما أن هذه الصلات قد توضح اتجاهات أخرى في السلوك، فالطفل الذي يشاهد التليفزيون، وفي نفسه ميل للاعتداء بسبب سوء العلاقات مع الأسرة أو الأصدقاء، هذا الطفل، يحتمل أن يبحث عن البرامج التليفزيونية التي بها أعمال عنيفة وعدائية، ويميل إلى تذكر مثل هذه البرامج. وإذا كانت علاقاته الاجتماعية غير كافية لإشباع حاجاته فمن المحتمل أنه يستغرق في أحلام اليقظة مع البرامج الخيالية التي يراها في التليفزيون، فإذا بحث الطفل عن مشاهد عنيفة استجابة لما في نفسه من الحاجات الاجتماعية، فإنه يتذكر هذه الأعمال وقد يقوم بمثلها في الحياة إذا دعاه الأمر إلى القيام بعمل عدائي.

يفهم من هذا أن في استطاعة الآباء والأمهات والأصدقاء والمعلمين في المدرسة أن يكون لهم دور كبير في أن يجعلوا مشاهدة الطفل للتليفزيون تحقق له أكبر فائدة وذلك بأن يهيئوا له جوا من الحب والاستقرار بالمنزل وأن يساعدوه على إنشاء علاقات صداقة طيبة مع رفقائه في السن(١٠١).

وفي دراسة أمريكية تجريبية لأثر التليفزيون على النشء بمقارنة مجموعة أطفال يشاهدون التليفزيون بأخرى لا تشاهده، وجد الكثير من الأمثلة التي تختلف فيها النظرة العامة للأطفال من مجموعة المشاهدين عن نظرائهم من المجموعة الضابطة اختلافات لم تكن قائمة قبل أن يظهر التليفزيون إلى حيز الوجود، فقد كان للتليفزيون تأثير طفيف، ولكنه تأثير دائم، حول كيفية تفكير الأطفال في الوظائف، والقيم الوظيفية والنجاح، والبيئة الاجتماعية. لقد أثبت الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون أنهم أكثر طموحا في آمالهم الوظيفية، من أولئك الذين لم يتعرضوا لتأثير التليفزيون، وأنهم كانوا أكثر تطلعا إلى الطبقة المتوسطة بالنسبة لقيمهم الوظيفية، وأن تركيزهم كان على الحاجة إلى الثقة بالنفس عند تقييمهم لعوامل النجاح الشخصي، وكان وصف البعض منهم لمنازل الأغنياء يعكس كل ملامح الثروة التي يصورها التليفزيون[١٠٢].

وبالنسبة لأثر التليفزيون على العمل المدرسي للأطفال وجد باحثو الدراسة الأمريكية أن المشاهدين بشكل عام حافظوا على مستواهم الدراسي بالنسبة لأقرانهم المشاركين لهم في نفس السن والجنس والمستوى الاجتماعي والذكاء. ولكن مال الأطفال الذين هم أكثر ذكاء في كلتا مجموعتي السن إلى قليل من الإهمال.

ولم يخلق التليفزيون ميلا خاصا إلى مادة دراسية معينة، ولم يكن مشاهدو التليفزيون أفضل أو أسوأ من أقرانهم في أي من هذه المواد[١٠٣].

وأنفق الأطفال من مجموعتي المشاهدين والضابطة نفس القدر من الوقت على الواجبات المنزلية، ولكن فترة توقف الإرسال قد تؤدي إلى التباين في هذا العنصر، ولذا يلزم إجراء استقصاء ثان في ظل هذه الظروف الجديدة.

وبالنسبة لتساؤل عما إذا كان التليفزيون يؤدي إلى فتور همة الأطفال، وعما إذا كان يقودهم إلى التركيز الهزيل في المدرسة ويقلل ميلهم إليها، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن ذلك لم يحدث. فلم يتبين من التقييم الشخصي للأطفال وجود خلاف بين المشاهدين وغير المشاهدين من المجموعة الضابطة من حيث معاناتهم من الإرهاق في الصباح ولا من حيث تقدير معلمي الفصل لمدى تركيز كل منهم، هذا على الرغم من:

٢- بث وتنمية القيم: فالقيم هي معايير التفضيل التي يستهدي بها أفراد المجتمع في الاختيار بين الأفعال والمفاهيم من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي.

والقيم متعددة، فمنها القيم الدينية، والقيم الجمالية، والقيم الاقتصادية، والقيم الاجتماعية، والقيم السياسية، والقيم الفلسفية، وإن كانت هناك تصنيفات أخرى ليس هنا مجال للحديث عنها.

ولما كان تناول مختلف أنواع القيم من حيث دور الإعلام في بثها وتنميتها أمرا قد يكون عسيرا في حدود دراستنا الحالية، فسوف نقتصر على الإشارة إلى القيم الدينية حيث إنها تتناول أكثر معايير التفضيل شيوعا ورسوخا وأهمية بين أبناء الأمة العربية والإسلامية[١٠٤].

وقد دأبت كثير من وسائل الإعلام العربية في هذا المجال أن يجيء البرنامج الديني في صورة أحاديث أو لقاءات مع بعض علماء الدين ولا تستخدم (الدراما) إلا نادرا عندما يحل شهر رمضان حيث تزيد كثافة المادة الإعلامية الدينية وكأن للدين (موسما) أما بقية شهور السنة، فللإنسان أن يتحرر من قيده ورقابته.

والأحاديث واللقاءات مهما كانت فائدتها إلا أنها تفتقد الجاذبية وعناصر التشويق التي تتمتع بها أشكال الدراما.

ومع الأسف، فإنه حتى عندما يستعان بالشكل الدرامي، فإنه يجيء في صورة تاريخية فقط، وإن قصر وحصر القيم والأهداف الإسلامية في الصور التاريخية وإن كانت له إيجابياته المتمثلة في تعريف المسلمين بأمجاد أسلافهم - إلا أن له سلبيات خطيرة إذ يرسخ هذا في نفوسهم معنى خطيرا، وهو أن الإسلام كان لزمن مضى وليس صالحا لهذا العصر. وهذا أخطر انحراف عقائدي وفكري حاربنا به المستعمرون وأعداء الإسلام[١٠٥].

أما إذا جئنا إلى المسلسلات والأفلام التي تتناول موضوعات عصرية، فإننا نرى العديد من السلوكيات التي لا تتشبع بالقيم العربية والإسلامية، فالممثل الذي يواجه أزمة أو مشكلة لا يفكر أحد في أن يجعله يلجأ إلى الصلاة أو قراءة القرآن، وإنما هو يبرع إلى ملهى ليلي ليشرب الخمر، أو يدمن السموم البيضاء، وأخف الوسائل أن يزداد نهما في التدخين.

وقلما نرى من بين أبطال الأفلام والمسلسلات عالم دين يكون له دور مصلح اجتماعي وتنوير فكري، وإنما هو عادة في مظهر فرد أكول، جشع يتطلع إلى المال واستغلال المصالح الخاصة!

إن رحلتنا مع الإيمان منذ الطفولة تجعلنا ننادي بضرورة تقديم مفهوم الألوهية للأطفال على أنه حب، ورحمة، وإحسان، ونور، يجب أن نبعد مابين الأبناء وما بين الصورة التي تلح على أن الله فقط مصدر تخويف وترهيب جل شأنه. إن كل كبير كالأب والأم، يمثل بالنسبة للأطفال سلطة إرهاب ويتسبب في احتياطات لا نهاية لها، ومن هنا فإن التناول لمفهوم الألوهية يجب أن يكون بفهم وعقيدة وحب وود، والإجابات عن الأسئلة تكون في حدود ولا تفتح الأبواب لألف سؤال جديد. ولعل حديثا واحدا يقربهم لمفاهيم الدين والإيمان، ويفتح مغاليق القلوب أفيد بمراحل من دراسات معقدة لا تترك في ذهن متلقيها شيئا، ولا ترسب في نفسه ذرة من إيمان، وفي شخصية الرسول عليه الصلاة والسلام والصحابة ما يشد الصغار، وما يبهر الكبار، وبها ليتنا نقدم لهم هذه الشخصيات الرائعة في ثوب يجعلهم يجرون وراء معرفتها معرفة حقيقية، وكذلك حياة الخلفاء الراشدين والحروب الإسلامية والبطولات، بشرط أن يرتبط كل ذلك بالواقع المعاصر فلا يبقى في إطار التاريخ، وفي إطار (ليس في الإمكان أبدع مما كان)[١٠٦].

وقد قام أحد الباحثين بتحليل محتوى بعض المسلسلات العربية فوجد بعضا من القيم الإيجابية التي تدعو إليها المسلسلات موضوع التحليل مثل:[١٠٧]

- الدعوة إلى إصلاح ذات البين.
- الرجوع إلى الحق بعد ظهوره.
- التكافل والتعاون بين أفراد الأسرة والمجتمع.
- الدعوة للعفو والتسامح.
- مقابلة الإساءة بالإحسان.

- البعد عن مواطن الريبة.
- الكسب من عمل اليد.
- استغلال وقت الفراغ بما يفيد.

ولكن في مقابل ذلك، فقد وجد نفس الباحث عددا مغايرا من السلبيات التي تتبعها نفس المسلسلات، من ذلك:[١٠٨]

- تقديم كلمة (سعيدة) عند التحية والترحيب على جملة (السلام عليكم ورحمة الله وبركاته).
- الوشاية بين الناس لتحقيق مآرب شخصية.
- التعدي على المال العام والتحايل في سبيل السرقة منه.
- التجسس على الغير.
- بيان عدة أساليب للنصب والسرقة والاحتيال.
- تأكيد قيمة الكذب على أنها هي وسيلة مثلى لتحقيق النجاح والمآرب الشخصية.

٣- **اللغة العربية**: ففي الصحافة العربية نجد صفحات مشرقة من خدمة اللغة، فمعظم ألفاظ الحضارة التي تجري على الألسن، وعلى الأقلام في الوقت الحاضر لم تستحدثها المجامع اللغوية، ولا الأوساط التي نسميها علمية أو أكاديمية، وإنما ترجع معظمها إلى اجتهادات الصحفيين، وليس الأمر قاصرا على الألفاظ وحدها، ولكن أيضا على تيسير الأساليب التي تجعل هذه الأساليب تماشية لسلطة الفكر في العصر التي تمارس فيه الصحافة[١٠٩]. فعندنا إذن في هذه الناحية شقان: اللفظ المفرد والأسلوب.

من ناحية اللفظ المفرد، نجد ـ كما أشرنا ـ أن مصطلحات الحضارة الحديثة في السياسة وفي التكنولوجيا وفي العلوم وفي الفنون وفي الأخلاق وفي المجتمع، كانت من مستحدثات صحفيين من أمثال: الشيخ إبراهيم اليازجي والأستاذ وحيد الأيوبي وعباس محمود العقاد وطه حسين وأحمد أمين وأحمد لطفي السيد والشيخ حمد الجاسر وميخائيل نعيمةوجرجي زيدان... كل هؤلاء أسهموا في إنماء الثروة اللغوية وفي إمداد المعجم العربي المعاصر بالألفاظ اللازمة للفكر، والتي جعلت اللغة العربية بعد جيلين من هذا الجهد صالحة لممارسة التعليم العالي بها، بعد أن كان هذا التعليم قد بدأ بلغات أجنبية في معظم الأحيان.

أما من حيث الشق الثاني، وهو الأسلوب، فالصحافة كانت من أنجح الوسائل لتحرير الأسلوب من صور (التعقيد) التي كان يلجأ إليها بعض الكتاب المحدثين تقليدا للقدماء وبذلك أدت الصحافة إلى ما يمكن تسميته بديمقراطية اللغة، حيث جعلتها متاحة الفهم لمستويات متعددة، بعد أن كانت قاصرة ـ غالبا ـ على خاصة المتعلمين[١١٠].

لكن الجهد العظيم الذي قام به الإعلام من ناحية تصفية اللغة وإعطائها المرونة للتعبير عن شئون الحياة، والذي بدأ في الصحافة المقروءة، قد ظهر عكسه في الإعلام المسموع والمشاهد خاصة في السنوات الأخيرة من حيث شيوع اللحن وتغليب التحدث بالعامية!

٤- التنمية الاجتماعية: وفي هذا الشأن لابد أن نؤكد أن وسائل الإعلام يستحيل أن تنهض بعبء التنمية الاجتماعية وحدها، ذلك أن هذه المهمة لها العديد من الجوانب التي تقتضي مساهمة قوى ومؤسسات أخرى مختلفة، فضلا عن أن من المهم التنبه إلى أن وسائل الإعلام هنا إن هي إلا «أدوات» بقدر تكاملها مع غيرها، وبقدر فاعلية وجودة استخدامها، بقدر ما تعين وتسهم في التنمية الاجتماعية[١١١].

ويذكر شرام SHRAMM عددا من الوظائف الأساسية للاتصال والتي يمكن اعتبارها إسهاما إيجابيا للمجتمع، فهو يقول إن الاتصال يخلق شعورا بالانتماء إلى الوطن، وهذا الشعور كفيل بتحويل الاهتمام من المجال المحلي إلى الشئون والاهتمامات القومية. ومن مهام الاتصال نشر وتوضيح التخطيط القومي وتعليم المهارات اللازمة التي تساعد على إدخال طرق جديدة للمعيشة، كما يجب استخدام الاتصال لنشر عملية محو الأمية والتخصص الفني. وبهذا يقوم الاتصال بإعداد الناس للقيام بدورهم الجديد، ويحفزهم على أن يبذلوا مجهودات أكبر وأن يقدموا مزيدا من التضحيات[١١٢].

ويضيف (شرام) أنه في مقدورنا أن نرى أن طبيعة التفاعل بين وسائل الإعلام والمجتمع تظهر على شكل مصغر في بعض الدول الناشئة التي انتقلت من ثقافة شفوية إلى ثقافة إعلامية، وفي هذه البلاد، أمكن ضغط خمسمائة عام من عمر تنمية الاتصال إلى ما يقرب من عشر تلك الفترة، وذلك بفضل أدوات الاتصال المتاحة. وفي كثير من الحالات، يتغير سير النمو بحيث لا يتبع النمط التاريخي في الطباعة، وفي الصورة وفي السينما، ثم في الإلكترونيات، وكثيرا ما نجد وسائل الإعلام الإلكترونية تسبق الطباعة مثلا، حيث تستطيع تخطي حواجز الأمية.

وتهتم الدول عادة، بإدخال وسائل الإعلام وتطويرها في المدن أولا ثم نشرها بعد ذلك في القرى، ولذلك فمن المؤكد في كثير من البلاد أن نرى الثقافتين الشفوية والإعلامية، تسيران جنبا إلى جنب، وإذا نظرنا إلى هذه المناطق قبل إدخال الوسائل الإعلامية، ثم بعدها لوجدنا فروقا ملحة[١١٣].

إن عزلة الريف عن مراكز التحضر ونمط الحياة الاجتماعية والمهنية وارتفاع نسبة الأمية وانتشار السكان في مناطق واسعة، يهيء ظروفا معقدة يصعب معها إيصال الخدمات واتساعها ومتابعتها. هذا بالإضافة إلى استحكام التقاليد والاعتقاد بالخرافات والتمسك بالقيم البالية. كل ذلك يجعل الجهود والمحاولات المبذولة لتطوير الأوضاع الاجتماعية، ورفع الكفاية الإنتاجية في مثل هذه المناطق قليلة الفائدة وذات أثر محدود، وهنا يمكن للإذاعة والتليفزيون أن يكون لهما دور فعال لتيسير المعرفة وتحقيق الكثير من أهداف التطور والتنمية، فباستخدام التليفزيون بصورة خاصة ستتوافر فرص نادرة لإدخال المفاهيم والقيم الجديدة، وسيكون هناك مجال واسع للتعليم والمتابعة. ومن أهم ما تقدمه الإذاعة والتليفزيون هو مساعدة الفلاح على حل الكثير من مشكلاته وتزويده بالخبرة المهنية وإقناعه باستخدام الآلة وتدريبه على تشغيلها واستغلالها وفق أنسب الطرق لتطوير منتجاته الزراعية وتحسين أحواله المعيشية، ومساعدته على استيعاب الطرق الصحية في مكافحة الأمراض والوقاية منها، وتزويد المرأة بالمعلومات الخاصة بتدبير المنزل والعناية الصحية وتربية الطفل والمهارات المهنية الملائمة، والاهتمام ببرامج تعليم الأطفال وتربيتهم، وهذه وغيرها من موضوعات عديدة لابد أن تلقى الكثير من الاهتمام من سكان الريف[١١٤].

٥ - محو الأمية وتعليم الكبار : والتنمية الاجتماعية هي المقابل الإيجابي (للتخلف الاجتماعي) هذا التخلف الذي أصبح ينظر إليه على أنه سبب الأمية ونتيجة لها في نفس الوقت باعتبارها ظاهرة اجتماعية ، وإذا قلنا «أمية» فمعنى هذا افتقاد المصاب بها أهم وأخطر وسائل الاتصال في العصر الحديث ، ذلك أن هناك ملايين في العصور الوسطى والقديمة كان يمكن أن تمضي بهم الحياة وهم «أميون» دون خلل ما ، لكن هذا مستحيل في الوقت الراهن الذي وصفناه بأنه عصر «المعلومات» .

وتلك النظرة التي ترى في الأمية سببا للتخلف ونتيجة له ، تعني - ضمن ما تعني - أن الأمية ، كما تكون في الأفراد ، أمية أبجدية ، تكون أيضا في التكوين الاجتماعي نفسه أمية حضارية ، وتعني حينئذ التخلف الاجتماعي ، في معناه الواسع : علاقات وإنتاجا وارتقاءا ، هذه الأمية الحضارية ، هي الأمية الكبرى التي تصدر عنها ، بالضرورة أمية الأفراد وهي الأمية الأبجدية ، التي تعني جهل مهارات القراءة والكتابة والحساب[١١٥] .

ومن هنا كان لابد من المواجهة الشاملة كفلسفة اجتماعية لمحو الأمية . والمواجهة الشاملة ، لا تتم إلا من خلال خطة وظيفية متكاملة ، لتطوير المجتمع ولتحريك نظمه ومؤسساته جميعا ، على أن يكون تعميم التعليم وإلزامه جزءا من ذلك التطوير الشامل ، وهذا الشمول لا يعني العمل على كل الجبهات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية وحسب ، ولكن يعني كذلك المشاركة الجماعية فيه ، مشاركة المجتمع المحلي الإقليمي والمركزي ، على المستوى الشعبي جنبا إلى جنب على المستوى الرسمي ، تخطيطا وتمويلا ، وسعيا ومباشرة ومتابعة[١١٦] .

إن هذا يعني بالتالي أن مؤسسات التعليم النظامي يستحيل أن تقوم بهذا العبء وحدها ، وإنما ، بالضرورة ، وسائل الإعلام ، بما لها من انتشار ، وما لها من تقنيات متقدمة تيسر سبل التعليم والتعلم ، فضلا عن إمكاناتها الزمنية التي يمكن أن تواجه بها احتياجات ملايين العاملين المشتغلين في أعمالهم معظم ساعات النهار .

ولابد هنا من وضوح التمييز بين نشاطي محو الأمية وتعليم الكبار فهما ليسا نشاطا واحدا ، وإن كان كل أمي في الغالب ، بيولوجيا ، يعتبر كبيرا ، فاتته فرصة التعليم في الطفولة ، إلا أن كل كبير ليس أميا بالضرورة . صحيح أن محو الأمية أساس لابد منه لتعليم الكبار ، وخطوة سابقة ، غير أن تعليم الكبار ليس وقفا على طلقاء الأمية ، ولا يشكل مراحل متابعة متقدمة للأميين وحدهم ، فتعليم الكبار عملية مستمرة ، وتخدم أشكالا متعددة من جوانب النشاط التعليمي ، فقد يكون تعليما تكميليا لبعض المراحل ، وقد يكون تأهيليا وقد يكون إعدادا جديدا ، وقد يكون متابعة ضرورية لفروع التخصص ، أو الثقافة العامة ، وهو ممارسة يومية لكل إنسان ، يكتسب جديدا من خبرة أو فكرة أو علاقة[١١٧] .

وفي هذا الشأن أيضا لابد من إيلاء موضوع تعليم المرأة اهتماما أكبر ، ذلك أن وضعها الحضاري كان من العوامل التي أدت إلى تقليل فرصها في التعليم ، وبالتالي إلى أميتها ، أو بعبارة أخرى إلى تكريس تخلفها ، وهو أيضا يقف في سبيل محو هذه الأمية لأن القيم الاجتماعية المحافظة في كثير من المجتمعات ، وبخاصة في المجتمعات الريفية ، تحول ، في أحيان كثيرة دون ارتيادها فصول محو الأمية ،

ليس لمجرد الخروج، فهي تعمل في الحقل وفي البيت، والمرج، ولكن لأن للمجتمع المتخلف موقفا خاصا من المدرسة، كمؤسسة حديثة لأنها سبيل إلى تحرر أكثر، كذلك فإنه في أحيان أخرى تحول دونهن ودون ذلك كثرة مستوياتهن الأسرية.

وهكذا أصبحت الأمية بين النساء أكبر حجما، وأكبر أثرا. أما أنها أكبر حجما فهو ما توضحه الأرقام متمثلة في عدد مدارس البنات، وعدد الطالبات في التعليم العام في البلاد العربية، ونسبة تعليم الأولاد إلى تعليم البنات. أما أنها أكبر أثرا، فذلك أن تعليم المرأة يعني سياسيا واجتماعيا، شيئا أكبر مما يعنيه تعليم الرجل، ذلك أن الرجل له مكانة مقررة في المجتمع، وبخاصة في المجتمع المتخلف حتى ولو لم يتعلم، والتعليم يزيد هذه المكانة[118].

أما المرأة فإن التعليم بالنسبة إليها هو الذي يقرر لها مكانتها في الأساس عن طريق تحريرها من أوضاعها التقليدية، إلى جانب تزويدها بالقدرات التي تمكنها من أداء دورها في المجتمع وتستكمل بها حقوق المواطنة وتقوم بواجباتها.

٦- **التربية المدرسية**: في هذا المجال، لوسائل الإعلام تأثير كبير على كل من التلميذ والمدرس، فمن ناحية التلميذ، فإنها تمد الخدمة التعليمية، وبالتالي، التنمية البشرية إلى أبعد مما تستطيعه المدارس بكثير. فالإرسال يستطيع أن يصل إلى القرى والكفور والبوادي، حيث لم تصل المدرسة بعد، وبذلك تكون هذه الوسائل من وسائل تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم.

ثم إن وسائل التعليم تستطيع أن تقدم للتلاميذ موضوعات جديدة حسنة الإعداد حسنة العرض عظيمة التأثير، فحيث يكون موضوع الدرس مكانا بعيدا أو حادثة ماضية أو مفهوما مجردا أو قانونا علميا، فإن وسائل الإعلام تستطيع أن تقرب هذا كله وتجسده وتعرضه بشكل ملموس، أي تستطيع إحياء المادة الميتة وتسهل المادة الصعبة[119].

ومن ناحية المدرس فإن وسائل الإعلام تمده بالفن إذا كان لا يملكه وبطريقة التدريس إذا كان لا يتقنها، وبالمادة العلمية إذا كان لا يعرفها. كل ذلك ببرامج مدروسة عملتها مجموعات متعاونة من كبار العلماء وأفذاذ أصحاب طرق التدريس وأمهر المدرسين، ويصله كل هذا حيث هو جالس مع تلاميذه ولا يبقى عليه إلا التعليق والتشجيع والاختبار والتقويم وإكمال الفجوات بين البرامج أو الموضوعات.

ومن هذين الطريقين يمكن تطوير المناهج وتجربتها وتثبيت ما تتأكد صلاحيته فكأن الأهمية الكبرى لوسائل الإعلام في التعليم المدرسي هي بكلمة واحدة تطوير المناهج وتحسينها.

والأمر لا يقف عند حد تطوير المناهج، بل يتعداه إلى توفير وسائل تعميمها ونجاحها ولا شك أن مناط هذا النجاح هو المدرسون، ولوسائل الإعلام دور كبير في إعداد المعلمين وتدريبهم عن طريق عرض أحسن نماذج التدريس أمام أعينهم مما ينتجه أبرع المدرسين وأساتذة التربية وصانعو وسائل الإيضاح والنماذج، وتصبح هذه النماذج عن طريق الراديو والتليفزيون والفيديو وغيرها ملكا مشاعا بين معاهد إعداد المعلمين وورش تدريبهم[120].

الإعلام التربوي

لقد بقيت المدرسة حتى أوائل هذا القرن، حتى في المجتمعات الصناعية المصدر الأول للمعرفة، وبقي معها المدرس (الموزع الشرعي) لهذه المعرفة، واعتمد الفرد نتيجة لذلك على المدرسة كمصدر لمعرفة العالم وتنمية قدرته على السيطرة على أنماط من السلوك تمكنه من أن يحتل مكانة فيه. أما اليوم فإن أغلبية المجتمعات تشهد تنافسا مكشوفا أو مستترا بين النظامين التربوي والإعلامي، وهذا التنافس يولد تناقضات، بل صعوبات خطيرة في عقل الإنسان، فالنظام التربوي يقوم على قيم النظام والطريقة وعلى البرمجة (المقررات المنضبطة)، وعلى المجهود الشخصي والتركيز، وعلى المنافسة، وهو بهذا يتعارض مع نظام الاتصال الذي يهتم بالجديد وبالموضوعات المتعددة ويقدم ما يسهل فهمه، ويعكس الاضطراب في العالم، وينمي قيم اللذة والمتعة. هذا التناقض مقبول في الدول الغنية حيث تسود قاعدة البذخ والإسراف، لكنه لا يناسب ظروف الدول النامية، ومع هذا، فإن وسائل الإعلام والاتصال ـ في واقعها ـ إمكانية كبيرة وطاقة ضخمة بغير نظير في نقل المعارف والمعلومات في المجتمعات جميعا[١٢١].

وتتخذ الجهود من أجل التوازن بين التعليم والاتصال أو الإعلام أشكالا مختلفة، فالبعض ينظر إلى وسائل الإعلام على أنها مصدر للمعرفة المعاصرة، في حين ينصرف التعليم إلى نقل التراث والتقاليد المتراكمة عبر الأجيال، بيد أن البعض الآخر يتمنى قيام المدرسة بتكريس جهودها لزيادة الوعي الاجتماعي السليم عند الأفراد، وإعدادهم لشغل مناصب مسئولة، وللإسهام في التنمية الاقتصادية سلامة، في حين يضع الإعلام نفسه في خدمة الترويح وملء وقت الفراغ، إلى جانب تشجيع التبادل والتفاهم الدولي، وهناك من يرى أن على المدرسة، مقابل الجلبة والضوضاء التي يثيرها الإعلام، أن تكون ملاذا آمنا يتيح الهدوء والتأمل، والتدريب العقلي والتكامل[١٢٢].

ولعل أظهر صورة معاصرة، لتوثيق وتنسيق التعاون بين التعليم والإعلام تلك التي يتجلى فيما أصبح يعرف بـ «الإعلام التربوي»، وإن كان هناك خلاف حول مفهومه: فهل هو الإعلام عن الجهود التربوية؟ أو بمعنى آخر، هل هو أنشطة العلاقات العامة التي تمارسها أجهزة التربية للإعلام بما تقوم به ولتسويق جهودها؟ أم هو الاستفادة من علوم الاتصال وتقنية الاتصال من أجل الوصول إلى أهداف التربية؟[١٢٣].

الحق أننا نحبذ هذا المعنى الثاني، ذلك أن المعنى الأول أقرب إلى (الدعاية) أما الثاني فهو أقرب إلى العلمية التي تتجه إلى السعي بكل السبل نحو تحقيق الأهداف التربوية، باستثمار تقنيات الاتصال.

وفي دراسة ميدانية على أجهزة الإعلام التربوي في دول الخليج كانت أهداف الإعلام التربوي التي وردت في إجابات المسئولين مرتبة حسب أهميتها المستقاة من تكرار الهدف الواحد منها طبقا لما يلي:[١٢٤]

١ - غرس القيم والمبادىء والمفاهيم الإسلامية في نفوس النشء.

٢- نشر وتعميق الوعي التربوي الوطني والقومي بين الطلبة والمعلمين.

٣- التغطية الإعلامية المتوازنة لمختلف جوانب العملية التربوية والتعليمية.

٤- المساهمة في حل المشكلات التي تعترض تقدم الحضارة الإنسانية وفي مقدمتها الأمية.

٥- ربط المؤسسات التعليمية مع مختلف قطاعات المجتمع وخاصة الأسرة.

٦- تبسيط وتداول المفاهيم التربوية والتعامل معها.

٧- تنمية قدرات الطلاب الفكرية وتشجيعهم على البحث والاطلاع.

٨- قياس اتجاهات الرأي العام وما تعبر عنه وسائل الإعلام فيما يخص التربية ونقله للمدرسين.

٩- توثيق العلاقة بين المهتمين بشئون التربية فكريا وثقافيا.

١٠- تأكيد احترام العمل اليدوي لدى جميع الطلاب وأهمية التعليم الفني.

وفي مجال الإعلام التربوي، فإن هناك عددا من السبل والمسارات التي يمكن الإشارة إليها من خلال مايلي:

أ- **التعليم من بعد**: أو التعليم المفتوح، فهذا النوع من التعليم يعتمد بالدرجة الأولى على استغلال تقنيات الاتصال الحديثة للوصول إلى طلاب التعليم حيث هم وخاصة هؤلاء الذين فاتهم فرصة التعليم النظامي.

وفي الفترة من ٢-٦/ ١١/ ١٩٨٦ عقد مكتب التربية العربي لدول الخليج ندوة بالبحرين لمناقشة هذه القضية، وكان من أبرز ما توصلت إليه، أنها مع تقديرها البالغ للنمو المطرد في مؤسسات التعليم العالي بدول الخليج من حيث أنواعها وأعدادها، والإمكانات الهائلة التي تضعها حكومات المنطقة تحت تصرفها، والتخصصات الدراسية المتوافرة فيها والمصالح التربوية والثقافية والتنموية والحضارية التي حققتها لمجتمعاتها ولمنطقة الخليج ككل.

فإنها لاحظت أن هذه المؤسسات، على تفاوت بينها من دولة إلى أخرى، لم تستطع حتى الآن أن تستوعب جميع الطلاب والطالبات فيها، إما لزيادة أعدادهم عن طاقاتها الاستيعابية في بعضها، وإما لصعوبة وصولهم إليها لظروف اجتماعية أو جغرافية في بعضها الآخر. كما لاحظت أن أعداد هؤلاء الطلاب في تزايد، بحكم النمو السكاني والزيادة المطردة في أعداد المتخرجين في التعليم الثانوي بما يفوق القدرات والإمكانات القائمة.

وعلى الرغم من تلك الجهود التي بذلتها دول الخليج لزيادة الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي والجامعي لديها، فقد رأت الندوة أن استيعاب هذه الزيادات المطردة في أعداد الطلاب والوفاء بمتطلبات التنمية لا يمكن تحقيقها بمجرد التوسع في المؤسسات التقليدية لهذا التعليم، وأنه لا مناص من تعزيز هذه الجهود وتكميلها بتبني ما يناسب بلدان هذه المنطقة من وسائل التعليم العالي من بعد، التي لجأت إليها بلدان العالم الأخرى لحل المشكلات المماثلة[١٢٥].

وبعد استعراض التجارب العالمية المتنوعة للتعليم العالي من بعد، ومنها الجامعات المفتوحة ومدى

نجاحها في استيعاب ورعاية أعداد هائلة من الطلاب والطالبات لا يمكن احتواؤهم بالأسلوب المتبع في الجامعات التقليدية، وبعد التثبت من أن هذه التجارب قد أوضحت المرونة التي تتصف بها أنماط (التعليم العالي من بعد) بما يناسب البيئات الطبيعية والحضارية التي تطبق فيها، مع القلة النسبية في نفقاتها، والمحافظة على المستوى العلمي الرفيع المفروض توافره في التعليم العالي والجامعي، فقد أوصت الندوة بما يلي:

- أن تأخذ الدول الأعضاء بالاتجاه العالمي في تطبيق التعليم العالي من بعد، بحيث يكون معززا أو مكملا لجهود الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الحالية وليس بديلا عنها.

- أن تقوم جامعات الدول الأعضاء بتقديم برامج للدراسات الجامعية المفتوحة في التخصصات التي تراها مناسبة، وأن تتبع في ذلك الكيفية التي تراها ملائمة لظروفها بما في ذلك استخدام وسائل الإذاعة السمعية والبصرية، وافتتاح مراكز التوجيه الدراسي حيثما يلزم وإصدار الكتب والمطبوعات المعدة وفقا لمتطلبات الدراسة من بعد، وترتيب الاتصالات البريدية وغيرها كتابعة متطلبات الدارسين واستخدام غيرها من الوسائل المعتمدة من هذا النوع من التعليم[١٢٦].

... وتوصيات أخرى تتعلق بجوانب إجرائية ونقاط متصلة.

وقد تطور مفهوم أقمار الاتصالات منذ نشأتها سنة ١٩٦٢ من مجرد تيسير حركة الاتصالات الهاتفية والبرقية والتليفزيونية إلى توفير خدمة تربوية وثقافية وتنموية متكاملة لتعويض العجز الراهن في الشبكات التقليدية التي لا تستطيع الوصول إلى المناطق النائية أو المجتمعات المنعزلة.

وقد كان النجاح الذي حققته الشبكات الفضائية العالمية كالأنتلسات والأنتربوتنيك حافزا للأقاليم ذات الأقطار المتجانسة وللأقطار ذات الرقعة المترامية الأطراف على إنشاء شبكات فضائية إقليمية ومحلية تعمل على الربط بين أجزائه المختلفة، وتعميق التجانس اللغوي والثقافي والجغرافي والتاريخي والحضاري بين أبناء الإقليم أو الوطن الواحد[١٢٧].

وقد تنبهت الدول النامية، ومن بينها الدول العربية إلى الأبعاد الإعلامية والتربوية والتنموية لأقمار الاتصالات، وعملت على اللحاق بالدول المتقدمة وإقامة شبكاتها الفضائية الإقليمية والمحلية بعد أن أنشأت عديدا من المحطات الأرضية المجهزة للاتصال بالأقمار الصناعية. وتعددت جهود المنظمات العربية في هذا الاتجاه، وفي مقدمتها اتحاد إذاعات الدول العربية، واتحاد المواصلات العربي، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، حتى كللت ١٩٧٧ بقيام المؤسسة العربية للاتصالات التي استطاعت بالفعل أن تطلق القمر الصناعي العربي (عربسات).

فإذا ما أردنا الكشف عن إمكانات الشبكة الفضائية التي يمكن عن طريقها إفادة التعليم العربي، فسوف نجد أنها تستطيع:[١٢٨]

- نقل المحاضرات العلمية المهمة التي تلقى في جامعة من الجامعات إلى الجامعات العربية الأخرى.

- نقل بعض العمليات الجراحية المهمة ليستفيد منها الطلبة في الجامعات العربية.

- نقل وقائع مؤتمرات علمية أو ثقافية مهمة .
- تبادل المعلومات ، مثل البحوث والتجارب العلمية العامة .
- نقل نشاطات الطلبة مثل المباريات الرياضية والندوات الطلابية .
- نقل المحاضرات في الجامعات ذات الأعداد الكبيرة من الطلاب .
- نقل المعلومات العامة التي تخص المكتبات والمراجع العلمية .
- نقل المحاضرات التي يستفاد منها في عملية التعليم المستمر والجامعات المفتوحة .
- تسجيل المحاضرات على شريط تلفزيوني (فيديو) يمكن إرسال نسخ منه إلى الجامعات لإذاعته في دوائر مغلقة أو إذاعته عن طريق الشبكة الفضائية .
- أن تنقل الشبكة الفضائية العربية من الشبكات الفضائية الأجنبية بعض المحاضرات العلمية والعمليات الجراحية العامة ووقائع بعض المؤتمرات الثقافية لكي تستفيد منها الجامعات العربية .

وقد شهدت بلدان عدة تجارب ضخمة للاستفادة من تقنيات الإعلام لتوصيل الخدمة التعليمية إلى الألوف من الراغبين فيها ، من ذلك ، جامعة الهواء في اليابان ، وكذلك شهدت اليابان ظهور المعهد القومي لوسائل الاتصال التربوية المتعددة

National Institute of Multi Media Education .

كذلك المركز القومي لتنمية الإذاعة (المسموعة والمرئية) التربوية

National Center for the Development of Educational Broadcasting وذلك منـــــــذ ١٩٧٨ (١٢٩) .

وكذلك بلدان أخرى مثل الولايات المتحدة الأمريكية ، وبريطانيا ، وتركيا وغيرها (١٣٠) .

ب - الإذاعة المدرسية : وقد يرى البعض أن اعتماد الإذاعة على حاسة السمع فقط يعتبر نوعا من القصور وهذا قد يكون صحيحا من الناحية الشكلية وخصوصا أن مستمع الراديو محروم من سحر الصورة (التلفزيونية) ومحروم من الديكور في السينما والحركة ، ومحروم من الإضاءة في المسرح .. إلخ لكن الراديو من الناحية العملية والموضوعية يعوض كل هذا النقص من خلال اعتماده على قدرة خصبة وغير محدودة وهي القدرة على التخيل عند المستمع ، وهنا يكمن امتياز الراديو لا قصوره ، لأن العناصر المرئية تجسد كل شيء أمام المستقبل ، وتحد من انطلاق مخيلة بينما الراديو صرحه في ذهن المستمع ليتخيل المكان والأشخاص مما يجعل هذا المستمع أكثر تأثرا بما يقال وأكثر استيعابا له . إن خيال المستمع الخصب إمكانية هائلة في يد الراديو تسهل من مهمته وتجعله أكثر تأثيرا في المستمع (١٣١)

والإذاعة التي تنشأ في المدارس يمكن أن تلعب دورا في خدمة العملية التعليمية من خلال العديد من المهام ، منها : (١٣٢)

- تسهيل اتصال إدارة المدرسة بالمعلمين وإبلاغهم التعليمات والقرارات الخاصة بحسن سير العملية التعليمية، وإن كان هذا كثيرا ما يتم من خلال المطبوعات والاتصال الشخصي بين إدارة المدرسة، وهؤلاء المعلمين.

- الإذاعة المدرسية تعتبر أداة أساسية تستخدمها المدرسة في تنظيم فقرات اليوم المدرسي وخاصة في طوابير الصباح والفسح، والاستعراضات المدرسية التي تقام للطلاب وخاصة طلاب المدارس الثانوية العسكرية الداخلية والخارجية.

- من الممكن أن تساعد الإذاعة المدرسية في الإثراء الثقافي بالمجتمع المدرسي من خلال تقديم الإنتاج الثقافي الجيد للعناصر الطلابية التي تتمتع بموهبة مميزة في المجالات الثقافية المختلفة.

- الإذاعة المدرسية أداة اتصال أساسية في الأوقات ذات الطبيعة الخاصة مثل بداية وانتهاء أوقات العمل والصلاة.

جـ - **الصحافة التربوية**: ونذكر منها (المجلات التربوية) وهي مجلات متخصصة للمعلمين لتطلعهم على الجديد من أصول مهنة التعليم وأسرارها، ولتكون مجالا يتناول فيه المعلمون الرأي في أمور مهنتهم، وليوجدوا رأيا مهنيا عاما بين رجال التعليم عن طريق هذه المجلات، وتنبع ضرورة المجلات التربوية من مجموعة اعتبارات أهمها: الثورة المتجددة باستمرار في تكنولوجيا التعليم والتغير السريع في طرق الحياة فكرا وإحساسا وسلوكا، الأمر الذي يتطلب أن يكون رجال التربية والتعليم على علم مستمر بهذه الاعتبارات حتى يمكن أن يكون المجال التعليمي والتربوي قائد الحياة والمجتمع إلى الأفضل (١٣٣).

ومن أهم المجلات التربوية في الوطن العربي:

- المجلات التي تصدرها كليات التربية في الدول العربية.

- دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة.

- التربية الجديدة، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية.

- ما تصدره إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- رسالة الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج... إلخ وهناك كذلك المجلات المدرسية، وهي تهدف عادة إلى: (١٣٤)

- التغطية الإخبارية الجيدة للأنشطة المختلفة داخل المدرسة، سواء الأنشطة الثقافية أو الاجتماعية أو الرياضية أو نحوها، وكذلك الأحداث والتطورات التي تقع في المدرسة سواء من حيث العلاقات والأمور الداخلية فيها أو من حيث علاقاتها الخارجية.

- خلق روح التعاون والمحبة بين المعلمين في المدرسة وتشجيع الجو الأسري بينهم وتدعيم روح الولاء والانتماء في نفوس المعلمين والطلبة للمدرسة والنقابة والمجال التعليمي والتربوي عموما والاعتزاز به.

– خلق روح التعاون والتفاني بين المعلمين وإدارة المدرسة لحسن سير العملية التربوية والارتفاع بمستواها من النواحي المختلفة والتغلب على المشاكل التي تعترض ذلك من خلال الرأي والمشورة ونشر الاقتراحات والآراء التي تحقق هذا الهدف.

د ـ التليفزيون التعليمي: فضلا عما سبق أن ذكرناه في مواقع عدة فلقد وضح أنه عن طريق التليفزيون يمكن أن تنتقل خبرة القلة من المدرسين والأساتذة الممتازين إلى الكثرة من صفوف التلاميذ والطلاب في المراحل التعليمية المختلفة. وعن طريقه أيضا يمكن أن تعم فائدة استخدام الوسائل والأدوات التي لا تتوافر في كل حجرات الدراسة وذلك بحسن عرضها وتوضيح عملها على شاشة التليفزيون في ضوء ميزاته التالية:

– أن التليفزيون يقدم مادة جديدة شيقة تربوية بما يتوافر لإعدادها على أحسن وجه من وقت طويل نسبيا، بينما يعجز مدرس الفصل عن إعطاء نفس الوقت للتحضير والإعداد لانشغاله بالتدريس ساعات طويلة فضلا عن مسئولياته في تصحيح كراسات التلاميذ، هذا بالإضافة إلى ما يتوافر لدرس التليفزيون من إمكانيات مادية من وسائل وأدوات تعليمية، وإمكانيات بشرية من أساتذة ومتخصصين وفنيين في أسلوب الاتصال التليفزيوني لا تتوافر للدرس العادي. ومن هنا تظهر ميزة أخرى للبرامج التليفزيونية التعليمية فهي تقدم مادة تعليمية حديثة شيقة تربوية، يستفيد منها التلميذ، ويتعلم منها المدرس أساليب متطورة في التدريس.

– إن البرامج التعليمية المنهجية ترفع عبء عرض الدرس عن المدرس في المدرسة، فيصرف وقته في أداء مهام تعليمية أخرى مثل مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والتقويم، والمتابعة.

– إن البرامج التعليمية المعدة إعدادا طيبا، تجذب اهتمام بعض الجماهير بوجه عام لمشاهدتها، وهي بذلك ترفع مستواها الثقافي، وأن الطلاب يتعلمون من مشاهدة البرامج التعليمية كجزء من الخطة التعليمية التي ينظمها المدرس أصول المشاهدة الواعية، والمشاهدة الواعية مهارة لازمة لحسن تفاعل المواطنين مع برامج التليفزيون العامة تفاعلا ذكيا مثمرا. وأن الناس بعامة يتعلمون من مشاهدة البرامج التعليمية أن التليفزيون ليس أداة ترفيه فحسب، ومن ثم يقبلون على مشاهدة برامجه الجادة، ولا شك أن تنمية رغبة المواطنين في مشاهدة البرامج الجادة أمر ضروري يضيف إلى وسائل الإعلام دورا جديدا كمصدر لترقية المجتمع.

وفي نهاية هذه الدراسة يتبين لنا كم كان عسيرا على كاتبها أن يوفيها حقها من حيث تغطية جوانبها الأساسية، (فالتعليم والإعلام) ليس مجرد (موضوع) ولكنه (مجال) يحتاج إلى عشرات البحوث والدراسات، لا نقول ذلك اعتذارا عن تقصير قد يلمسه القارىء، وإنما إقرارا بحقيقة، وحثا لآخرين أن يشاركوا في استكمال الصورة.

المراجع

(١) حامد عمار: التنمية البشرية في الوطن العربي، القاهرة، دار سيناء، ٩٢ ﻫ/١، ج١، الفصل الثاني.
(٢) K.W Fischer & Alsnarsen, Human Development, W.H. Freeman & Co., New York, 1984
(٣) الأهرام في ١/١/١٩٩١.
(٤) مصطفى سويف: الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١، ص٩٣
(٥) المرجع السابق، ص ٧٤.
(٦) جون ديوي: الديمقراطية والتربية، ترجمة نظمي لوقا، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٨، ص ٤١.
(٧) المرجع السابق ص ٤٥.
(٨) سعيد إسماعيل علي وآخرون: التعليم والثقافة كحاجات أساسية في الوطن العربي، منشورات المعهد العربي للتخطيط بالكويت، دمشق، ١٩٩١.
(٩) الأسس النفسية، ص ١١٣.
(١٠) المرجع السابق، ص ١١٤.
(١١) الديمقراطية والتربية، ص ٦.
(١٢) المرجع السابق، ص ٧.
(١٣) المرجع السابق ص ٨.
(١٤) Senra & Mortensen (eds): Foundations of Communication, Theory New York, Harper and Row, 1970, pp. 15-16.
(١٥) جيهان أحمد رشتي: الأسس العلمية لنظريات الإعلام، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٨، ص ٥٥.
(١٦) جون ميرل ورالف لوينشتاين: الإعلام، وسيلة ورسالة، ترجمة ساعد خضر العرابي الحارثي، الرياض، دار المريخ، ١٩٨٩، ص ٢٥
(١٧) المرجع السابق، ص ٢٦.
(١٨) وليام ل. ريفرز وآخرون: وسائل الإعلام والمجتمع الحديث، ترجمة إبراهيم إمام، القاهرة، دار الفكر العربي، د.ت، ص ٣٨.
(١٩) المرجع السابق، ص ٣٩.
(٢٠) فتح الباب عبدالحليم وإبراهيم حفظ الله: وسائل التعليم والإعلام، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٨، ص ٨٣.
(٢١) حسين حمدي الطوبجي: التكنولوجيا والتربية، الكويت، دار القلم، ١٩٨٨، ص ٣٠.
(٢٢) المرجع السابق، من ص ٢٩ ـ ٣٢.
(٢٣) المرجع السابق، ص ٣٣.
(٢٤) شاهيناز طلعت: وسائل الإعلام والتنمية الاجتماعية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٠، ص ٤٢.
(٢٥) المرجع السابق، ص ٤٣.
(٢٦) المرجع السابق، ص ١٩.
(٢٧) الإعلام، وسيلة ورسالة، ٣٠.
(٢٨) المرجع السابق، ص ٣١.
(٢٩) المرجع السابق، ص ٣٩.
(٣٠) أحمد بدر: الاتصال بالجماهير، الكويت، وكالة المطبوعات، ١٩٨٢، ص ٦٢.
(٣١) المرجع السابق، ص ٦٣.
(٣٢) الإعلام، وسيلة ورسالة، ص ١٢٩.
(٣٣) المرجع السابق، ص ١٢٣.
(٣٤) الاتصال بالجماهير، ص ١٩١.
(٣٥) Qualter, Terence H: Propagand and Psychological Warface, New York, Random Home Inc, 19624, P.27
(٣٦) الإعلام، وسيلة ورسالة، ص ٢٧١.
(٣٧) الاتصال بالجماهير، ص ١٦٨.
(٣٨) نبيل علي: العرب وعصر المعلومات، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (١٨٤)، أبريل ١٩٩٤، ص ١٣.
(٣٩) المرجع السابق، ص ١٤.
(٤٠) محمد أحمد الغنام: التعليم والإعلام من أجل تربية أفضل للمواطن العربي، في: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ندوة (ماذا يريد التربويون من الإعلاميين)، الرياض، ج٢، ١٩٨٦، ط١، ص ٦٣.
(٤١) المرجع السابق، ص ٦٤.
(٤٢) العرب وعصر المعلومات، ص ١٨.
(٤٣) حامد عمار: التنمية البشرية، من ص ١٩٢، وما بعدها.

(٤٤) محمد أحمد الغنام، ص ٦٤.
(٤٥) المرجع السابق، ص ٦٥.
(٤٦) المرجع السابق، ص٦٦.
(٤٧) يوسف عزالدين: التحدي الحضاري والغزو الفكري، في: ماذا يريد التربويون من الإعلاميين، ج٢، ص٢١.
(٤٨) المرجع السابق، ص ٢٢.
(٤٩) العرب وعصر المعلومات، ص ٣٨١.
(٥٠) المرجع السابق، نفس الصفحة.
(٥١) جيهان رشتي، ص ٣٥٨.
(٥٢) المرجع السابق، ص ٣٦٠.
(٥٣) المرجع السابق، نفس الصفحة.
(٥٤) وسائل الإعلام والمجتمع الحديث، ص٣١.
(٥٥) المرجع السابق، ص٣٢.
(٥٦) فتح الباب عبدالحليم وزميله، ص٦٦.
(٥٧) المرجع السابق، ص ٥٨.
(٥٨) عبداللطيف حسين فرج: الهدف التربوي لدى المخطط الإعلامي، في: ماذا يريد التربويون من الإعلاميين، ج١، ص ٣٠٣.
(٥٩) المرجع السابق، ص٣٠٥.
(٦٠) المرجع السابق، ص٣٠٧.
(٦١) فتح الباب عبدالحليم وزميله، ص ٧٣.
(٦٢) المرجع السابق، ص ٧٧.
(٦٣) وسائل الإعلام والمجتمع الحديث، ص ٣١٢.
(٦٤) المرجع السابق، ص ٣١٣.
(٦٥) المرجع السابق، ص ٣١٥.
(٦٦) جيهان رشتي، ص ٣٦٤.
(٦٧) الاتصال بالجماهير، ص ٧٨.
(٦٨) المرجع السابق، ص ٨١.
(٦٩) جيهان رشتي، ص ٣٦٦.
(٧٠) أبو الفتوح رضوان: الإعلام والرسالة التربوية، في: ماذا يريد التربويون من الإعلاميين، ج٢، ص٤٠٩.
(٧١) وسائل الإعلام والمجتمع الحديث، ص٣٤٣.
(٧٢) ماجي الحلواني حسين: تكنولوجيا الإعلام في المجال التعليمي والتربوي، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٧، ص ٣٣.
(٧٣) المرجع السابق، ص ٤٦.
(٧٤) أبو الفتوح رضوان، ص ٣٩٨.
(٧٥) الإعلام، وسيلة ورسالة، ص ١٠٤.
(٧٦) المرجع السابق، ص ١٠٥.
(٧٧) محي الدين صابر: الأمية، مشكلات وحلول، بيروت، المكتبة العصرية، ١٩٨٧، ص ٢٦٠.
(٧٨) المرجع السابق، ص ٢٦١.
(٧٩) مكتب التربية العربي لدول الخليج، كيان المخطط الشامل للإصلاح التعليمي، وثيقة تعليمية من الولايات المتحدة الأمريكية، ترجمة بدر الطيب، الرياض، ١٩٩٢، ص ٤٧.
(٨٠) المرجع السابق، صفحات متفرقة.
(٨١) محمد أحمد الغنام، ص ٧٩.
(٨٢) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، مجلة التربية الجديدة، العدد ٤٥ السنة الخامسة عشر (سبتمبر/ ديسمبر ١٩٨٨)، جدول ١٧.
(٨٣) حامد عمار، التربية البشرية، ص ١٤١.
(٨٤) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، مجلة التربية الجديدة، العددان ٤٠/٤١ السنة الرابعة عشر (يناير/ أغسطس ١٩٨٧) جدول ١٦.
(٨٥) التنمية البشرية، ص ١٤٨.
(٨٦) المرجع السابق، ص ١٥١.
(٨٧) مجلة التربية الجديدة، العدد (٤٥) من جدول ٥، جدول ٦.
(٨٨) التنمية البشرية، ص ١٥٥.
(٨٩) المرجع السابق، ص ١٥٥.
(٩٠) العرب وعصر المعلومات ص ٣٨٧.
(٩١) المرجع السابق.

(٩٢) عبدالتواب يوسف: الطفل بين التربويين والإعلاميين، في: ماذا يريد التربويون من الإعلاميين، ج١، ص٤٠١.
(٩٣) المرجع السابق، ص٤٠٢.
(٩٤) المرجع السابق، ص٦٢.
(٩٥) المرجع السابق، ص٧٢.
(٩٦) المرجع السابق، ص٧٣.
(٩٧) فتح الباب عبدالحليم وزميله، من ص٢٨ وما بعدها.
(٩٨) ويلبور شيكرام وآخرون: التليفزيون وأثره في حياة أطفالنا، ترجمة زكريا سيد حسن، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، د. ت، ص٧.
(٩٩) المرجع السابق، ص ٢٨٤.
(١٠٠) المرجع السابق، ص٢٨٧.
(١٠١) المرجع السابق، ص٢٩٠.
(١٠٢) هيلد. ت هيملويت وآخرون: التليفزيون والطفل، ترجمة أحمد سعيد عبدالحليم ومحمود شكري العدوي، القاهرة، مؤسسة سجل العرب ١٩٦٧، ج١، ص٥٣.
(١٠٣) المرجع السابق، ص٥٩.
(١٠٤) المرجع السابق، ص٦٠.
(١٠٥) فاروق أحمد الدسوقي: مدى تأثير القيم العربية والإسلامية على برامج الأطفال في دول الخليج العربي في: ماذا يريد التربويون، ج١، ص٣٣٩.
(١٠٦) المرجع السابق، ص٣٨١.
(١٠٧) مساعد بن عبدالله المحيا: القيم في المسلسلات التلفازية، الرياض، دار العاصمة، ١٩٩٣، ص١٩٧.
(١٠٨) المرجع السابق، ص١٩٩.
(١٠٩) حسن محمد توفيق خلف: وسائل الإعلام والثقافة في: ماذا يريد التربويون، ج٣، ص٩٧.
(١١٠) المرجع السابق، ص٩٨.
(١١١) W. Schramm: "Mass Communication" in George Miller, (ed) Psychology and Communication, Princeton, New Jersey Voice of America Forum Series, 1974, pp. 247 - 258.
(١١٢) شاهيناز طلعت، ص ٧١.
(١١٣) المرجع السابق، ص٧٦.
(١١٤) عبدالجبار ولي: دور وسائل الاتصال الجماهيري في تنمية المجتمع العربي، في: ماذا يريد التربويون، ج٣، ص١٤٣.
(١١٥) محي الدين صابر، ص ٦١.
(١١٦) المرجع السابق، ص٦٦.
(١١٧) المرجع السابق، ص ٨٤.
(١١٨) المرجع السابق، ص١٨٦.
(١١٩) أبوالفتوح رضوان، ص ٣٨٤.
(١٢٠) المرجع السابق، نفس الصفحة.
(١٢١) اليونسكو: أصوات متعددة.. عالم واحد، في: ماذا يريد التربويون، ج٣، ص ١٦٦.
(١٢٢) المرجع السابق، ص ١٦٧.
(١٢٣) مكتب التربية العربي لدول الخليج، الإعلام التربوي في دول الخليج العربية، الرياض، ١٩٩٢، ص ٤٠.
(١٢٤) المرجع السابق، ص١٥٦.
(١٢٥) مكتب التربية العربي لدول الخليج، وقائع ندوة: التعليم العالي عن بعد، البحرين ٢-٦/١١/١٩٨٦، الرياض ١٩٨٨، ص ٤٨٥.
(١٢٦) المرجع السابق، ص٤٨٦.
(١٢٧) ليلى عطاء: نحو جامعة عربية مفتوحة عبر الشبكة الفضائية العربية، اتحاد الإذاعات العربية، ١٩٨٠، ص ٣٣٨.
(١٢٨) المرجع السابق، ص٣٤٧.
(١٢٩) إبراهيم محمد إبراهيم: جامعة الهواء في اليابان، القاهرة، عالم الكتب، سلسلة قضايا تربوية ١٩٩١، صفحات متفرقة.
(١٣٠) سلمان الداود الصباح وزهير منصور المزيدي: الجامعات المفتوحة في العالم، في الكويت، وفي دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٨، صفحات متفرقة.
(١٣١) ماجي الحلواني، ص ٥٢.
(١٣٢) المرجع السابق، ص ٥٥.
(١٣٣) أميل فهمي: الاتصال التربوي، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٦، ص٣٩.
(١٣٤) المرجع السابق، ص٤١.

التكنولوجيا داخل الفصل

د. حسين حمدي الطوبجي

مقدمة

ازداد في السنوات الأخيرة الاهتمام بدور التكنولوجيا في العملية التعليمية، ودار جدل كبير بين المهتمين بأمور التعليم في المحافل والمؤسسات التربوية حول أهمية التكنولوجيا، وأنواعها، وجدوى الاستعانة بها، وأفضل الأساليب للاستفادة منها في تطوير التعليم ومعالجة مشكلاته، ورفع مستوى أداء المعلم والطالب، وفي التنمية البشرية بوجه عام، وكذلك في مواجهة تحديات العصر باعتبار التعليم ركيزة بناء الأمة والارتقاء بالشعوب وتحقيق الرفاهية والسعادة للفرد والمجتمع.

ونحن نعيش اليوم ما يطلق عليه «عصر التكنولوجيا والمعلومات» بعد أن تعدينا عصر الآلة والميكنة والثورة الصناعية، وهكذا أصبح قطبا هذه المعادلة وهما التكنولوجيا والمعلومات هما المحرك لديناميكيات التطور في كل جانب من جوانب الحياة.

ولكي نتحدث عن «التكنولوجيا داخل الفصل» يجدر بنا أن نبتعد عن النظرة السطحية المحدودة التي ترى في الأمور ظواهرها وننفذ إلى النظرة المتعمقة الشاملة، ولعل مما يساعدنا على استجلاء الأمر الإجابة على عدد من الأسئلة التي تشكل المحاور التي تحدد أبعاد هذا الموضوع.

١ - ما مفهوم تكنولوجيا التعليم؟
٢ - ما الفرق بين التكنولوجيا والوسائل التعليمية؟
٣ - ما التطور الذي حدث في مفهوم الفصل الدراسي؟
٤ - ما دور المعلم في عصر التكنولوجيا؟
٥ - ما علاقة الفصل الدراسي بمنظومة المدرسة وروافدها؟
٦ - ما أساليب التدريس التي تنبت من مفهوم تكنولوجيا التعليم؟

نموذج التكنولوجيا في الفصل الدراسي

تكنولوجيا أم وسائل تعليمية	فصل دراسي أم بيئة تعليمية	تلقين أم تكنولوجيات تدريس	وحدة منفصلة أم منظومة متكاملة	تدريس أم تصميم مجال التعلم

مفهوم التكنولوجيا

يرى بعض العاملين في مجال التربية أن التكنولوجيا Technology

عبارة عن منتجات Products كالأجهزة أو المواد التعليمية ويرى البعض الآخر أنها عمليات Processes، أي أسلوب التفكير والعمل الذي يؤدي إلى الحصول على هذه المنتجات، بينما يرى آخرون أن التكنولوجيا نظام System تتفاعل فيه المنتجات مع العمليات، ولا يمكن الفصل بينهما، فتكنولوجيا الكومبيوتر تجمع بين الأجهزة والمواد (البرمجيات) والمشكلات التي تواجه المتعلم وأسلوب العمل، كل ذلك في إطار أو نظام شامل واحد.

ويرى عالم الاقتصاد جالبريث (Galbraith, 1967) أن المقصود بالتكنولوجيا هو «الأسلوب المنهجي المنتظم Systematic الذي نتبعه عند استخدام تراث المعرفة العلمية وغيرها من المعارف الأخرى الاجتماعية أو النفسية أو الاقتصادية أو التربوية بعد ترتيبها وتنظيمها في نظام خاص بهدف الوصول إلى الحلول المناسبة لبعض المهام العلمية».

ويتحقق ذلك عند تقسيم هذه المهام Tasks إلى مكوناتها الأساسية والفرعية وتحليلها (Task analysis) وعندئذ فقط يمكن لهذه المعرفة المنظمة أن تؤثر على الأداء وتقدم الحلول المناسبة لهذه المشكلات. ويؤكد جالبريث على أهمية العائد الاقتصادي من تطبيق التكنولوجيا وعليه إذا طبقنا هذا الأسلوب في حل مشكلات ومهام تعليمية مثل معالجة الفروق الفردية والتأخر في التحصيل فهي تكنولوجيا التعليم، وإذا طبقت في حل مشكلات زراعية مثل زيادة الحاصلات فهي تكنولوجيا الزراعة، وبالمثل في تكنولوجيا الصناعة وغيرها.

بينما يؤكد هوبان (Hoban, 1965) على الإدارة العلمية Management وأهميتها في استخدام التكنولوجيا، والتي لا تعني فقط الآلات والأفراد ولكنها «تنظيم متشابك ومتكامل System يشمل الأفراد، والآلات، والأفكار، والعمليات والإدارة».

وعلى ذلك فتكنولوجيا التعليم «نظام» أو «عمليات» وليست أجهزة، وبدونها لا يصبح للأجهزة أهمية تذكر، ويرى هاينك (Heinich, 1994) أن المدارس تهتم عادة باقتناء الأجهزة «دون الالتزام بالعمليات التكنولوجية أي الالتزام بالخطوات والوظائف التي تتضمنها التكنولوجيا في تحليل مكونات النظام وتركيبها في علاقات جديدة لحل مهام عملية».

وقد خرج من مفهوم التكنولوجيا مفهومان هما:

أ- تكنولوجيا التعليم Instructional Technology

ب- تكنولوجيا التربية Educational Technology

وإذا اعتبرنا التربية نظام System يشمل جميع عناصر ومكونات النظام التربوي، يصبح التعليم أو التدريس بمثابة النظام الفرعي Sub-System يهتم بأحد جوانب التربية وهي عملية التدريس بما تشمله من مكونات وتفاعلات. وبذلك تصبح تكنولوجيا التعليم هي النظام الفرعي من تكنولوجيا التربية.

وبالقياس على تعريف جالبريث للتكنولوجيا نقول بأن «تكنولوجيا التعليم» هي التي تعمل على تطبيق المعرفة المنظمة في حل مشكلات تتعلق بالمواقف التدريسية التي تواجهنا، بينما تتناول «تكنولوجيا التربية» المشكلات التي تتعلق بمجالات التربية الأخرى كالمباني والتغذية والميزانية وهكذا.

وتقدم الجمعية الأمريكية للاتصالات التربوية والتكنولوجيا مفهوم تكنولوجيا التعليم على النحو التالي: (جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا ١٩٨٥).

هي عملية مركبة متكاملة تشمل الأشخاص، وأساليب العمل، والأفكار والموضوعات والأدوات والتنظيمات التي تتبعها لتحليل المشكلات واقتراح الحلول وتطبيقها ثم تقييم وإدارة هذه الحلول المقترحة لحل هذه المشكلات وتتناول المواقف التي يكون منها التعليم هادفا ويمكن التحكم فيه، حتى يتم تحقيق الأهداف المطلوبة بدرجة عالية من الكفاءة والإتقان.

وتشمل حلول المشكلات في تكنولوجيا التربية جميع المصادر المتاحة تبعا لطبيعة المشكلات. أما في حالة تكنولوجيا التعليم يتم حلول المشكلات عن طريق أنظمة متكاملة للتدريس (تكنولوجيات التدريس Tech-nologies of instruction) يتم تصميمها وفقا لنماذج تصميم التعليم (Instructional system design) واختيارها في ضوء مناسبتها للمشكلة وأهداف التدريس. ودور كل من المدرس والطالب والوسائل مثل: استخدام الحقائب التعليمية، أو نظام التوجيه السمعي، الكومبيوتر، أو التجارب العملية أو غير ذلك (Gagne and Briggs, 1979).

وتشمل تكنولوجيا التعليم مجالات فرعية لكل منها وظائف معينة وأساليب خاصة لتحقيق هذه الوظائف منها:

أ- تطوير التعليم (التدريس) Instructional Development

وهي العملية التي تتبع بموجبها نظاما خاصا تقوم فيه بتحليل الحاجات Needs وتقدير أهميتها، وتصل إلى المحتوى الدراسي الذي ينبغي إتقانه لمواجهة هذه الحاجات، وتحديد الأهداف الأدائية، وتصميم أو اختيار المواد التعليمية للوصول إلى تحقيق هذه الأهداف، ثم تجريب البرنامج المقترح وتعديله في ضوء نتائج تقويم أداء وتحصيل المتعلم (Heinich, 1993)، (Butler, 1972).

ولا يسير ذلك حسب الطريقة التقليدية التي تقوم أساسا على الإلقاء والتلقين، ولكنها تتحقق باتباع منهج خاص في العمل، باتباع خطوات نماذج خاصة تسير على هديها في تصميم التعليم Models ويشار إلى ذلك بنظام تصميم التعليم Instructional system design (Gagne, 79) و(Dick & Garey, 1976,)و (Banathy, 1968).

ب- الإدارة التعليمية Instructional Management

وهي البعد الثاني لتكنولوجيا التعليم، ويقصد به إدارة وظائف وخدمات برامج التكنولوجيا وتطوير التعليم (Hoban, 1965) والمقصود بالإدارة هنا تطبيق الأسس العلمية ونتائج الأبحاث التي توفرت في مجالات الإدارة والاقتصاد والعلوم الإنسانية والإلكترونيات في تحقيق وظائف هذا المجال وفق أنظمة ونماذج خاصة بذلك. وتشمل الإدارة التعليمية أمرين:

١ - إدارة التنظيمات Organization Management (OM)

٢ - إدارة الأفراد Personnel Management (PM)

ويقصد بإدارة التنظيمات اختيار الوحدات أو الأطر التنظيمية اللازمة لادارة هذه الوظائف وتحديد فلسفة وأهداف هذه الوحدات وأساليب العمل بها ونمط الإدارة المتبع.

أما إدارة الأفراد، فالغرض منها الأنشطة التي تتصل باختيار الأفراد العاملين وتحديد مواصفات الوظائف التي يقومون بها وأساليب الإشراف عليهم وتقييم الأداء الوظيفي وتنمية الجو الذي يؤدي إلى الإحساس بالأمن وزيادة الإنتاج وتنمية العلاقات الإنسانية وتحديد أنظمة التقدير والمكافآت وغير ذلك.

وهذه هي النظرة الكلية المتكاملة لتكنولوجيا التعليم التي تجمع بين نظام له عناصره ومكوناته وجانب اقتصادي يؤكد على العائد الاقتصادي من استخدامها، والجانب الإداري الذي يعمل على إدارة الوظائف والمهام التي تتطلبها لتحقيق الأهداف المرجوة منها.

تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية

انحصر مفهوم «الوسائل التعليمية» في المواد التعليمية Instructional Materials أو Software مثل الخرائط ـ الكرات الأرضية ـ اللوحات ـ النماذج . . . إلخ، وفي الأجهزة التعليمية Instructional equipment أو Hardware، واعتبرها أغلب المدرسين مجرد «معينات للتدريس» Teaching Aids لها دور ثانوي في العملية التعليمية تذكر في كراس التحضير مثلا، ولكن لا تدخل كجزء متكامل Integrated يتم التخطيط له في استراتيجيات التدريس التي مازالت تعتمد على المدرس وأسلوب الإلقاء والتلقين وتدور حول المدرس (Teacher-centered) وليس حول المتعلم (Learner-centered) أو من خلال الوسائل التعليمية Mediated instructions التي يتم تصميمها خصيصا لذلك مثل الرجوع إلى برنامج من الشرائح مع الصوت أو إلى وحدات للتعلم الذاتي واقتصر المدرس في استخدام الوسائل التعليمية على مجرد عرضها أو الإشارة إليها دون إدراك عميق بأفضل أساليب الاستخدام والأسس العلمية التربوية والنفسية التي تقوم عليها.

وكان لغياب الإطار المرجعي النظري Theoretical Framework الذي يحدد العلاقة بين الوسائل وباقي عناصر العملية التعليمية، أن اقتصر التفكير فيها على هذا المستوى البسيط من استخدامها في الفصل ولم يتعداها إلى مستويات أخرى مثل تصميم الدروس أو تخطيط المناهج أو تطوير التعليم أو معالجة مشكلات التعليم وفق أنظمة System تقوم على مبادىء التخطيط العلمي، أو ابتكار استراتيجيات جديدة للتدريس والتعلم الذاتي.

كما لم يساعد هذا المفهوم على اتساع مجال هذه الوسائل في المؤسسات التعليمية وتطوير المكتبة والخدمات التعليمية، وإعداد الكوادر البشرية التي تعمل على إدارة وظائف وبرامج الوسائل التعليمية أكاديميا وتربويا ضمن برامج الإعداد التربوي الذي تقوم به كليات التربية في العالم العربي.

وانحصرت أغلب مجالات البحوث التربوية في هذا المجال في الدراسات المسحية Surveys أو الدراسات المقارنة Comparative studies بين فاعلية استخدام أحد أنواع الوسائل والطرق التي يطلق عليها عادة «الطرق التقليدية». وهكذا ظلت الوسائل التعليمية حبيسة هذا المفهوم الضيق رغم تغير بعض المسميات لأقسام وإدارات هذه الوسائل بإضافة كلمة «التكنولوجيا» فانحصرت بذلك عن مجالات التطور السريع في جوانب الحياة وفي التقدم العلمي والتكنولوجي.

وعلى عكس ذلك فقد وضع مفهوم «تكنولوجيا التعليم» إطارا أوسع لاستيعاب متغيرات العصر وخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا والجمع بين نتائج المعرفة العلمية في كثير من الميادين وتطويعها على أسس علمية لمعالجة المشكلات التي تواجه التربية والتعليم، باتباع أسلوب متميز هو مدخل النظم Systems' approach على عدة مستويات سواء على مستوى تصميم الدروس Instructional design أو مستوى تطوير المناهج Curriculam Development أو إدارة العملية التعليمية Instructional management أو تطوير أساليب التدريس Instructional DevelOpment أو وضع استراتيجيات خاصة للتدريس Teachengstrategies لأنماط التعليم المختلفة والتعلم الذاتي على وجه الخصوص.

وبذلك استوعب مفهوم تكنولوجيا التعليم المواد والأجهزة التعليمية ومفاهيم الاتصال والنظام داخل هذا الإطار واعتبر هذه الوسائل مصادر للتعليم تدخل ضمن استراتيجيات التدريس والتطوير لا تقوم على الاستخدام العشوائي الثانوي ولكن تقوم على أساس مبادىء التصميم العلمي.

وقد استدعى ذلك بالضرورة تنوع وتعدد وظائف التكنولوجيا في المؤسسات التعليمية المختلفة وإعداد الكوادر الفنية اللازمة للقيام بهذه المهام واتساع وتنوع مجالات البحوث العلمية وتطوير المرافق التعليمية المختلفة كالمكتبة مثلا أو استحداث بعضها مثل شبكات المعلومات والربط بين مصادرها.

التكنولوجيا ـ و ـ مفهوم النظام ـ و ـ مدخل النظم

يدرك المتتبع لتطور مفهوم الوسائل التعليمية كيف انتقل الاهتمام بالوسائل من كونها مواد تعليمية بصرية أو سمعية أو اعتبارها أحد عناصر عملية الاتصال (مرسل ـ مستقبل ـ وسيلة ـ رسالة) إلى التأكيد على أنها أحد

عناصر نظام متكامل يعمل بصورة منظمة في خطوات متسلسلة Systematic لتقديم الحلول للمشكلات التعليمية كمدخل متكامل لتكنولوجيا التعليم. ولعل أهم أسلوب خرج من هذا التطور وأصبح أحد معالم النظرة التكاملية في التكنولوجيا هو مدخل النظم Systems approach فماذا نقصد بالنظام ومدخل النظم. . . ؟

فالنظام System هو ذلك التصميم الذي يقوم الإنسان ببنائه ويشمل مجموعة من العناصر أو الوحدات المترابطة Interrelated التي تتفاعل مع بعضها Interacting، ويتم توظيفه بصورة متكاملة لتحقيق أهداف محددة، فليس المهم في النظام كيفية أداء عناصره لوظائفها بصورة منفردة، ولكن المهم كيف تتكامل وظائف هذه المكونات وتتفاعل بصورة متكاملة لتحقيق هدف النظام، فهو يستوعب جميع العوامل التي تؤثر في الموقف التعليمي في منظومة متكاملة (Banathy, 1968).

ويتم بناء هذا النظام في تسلسل منطقي، فالغرض العام Purpose هو الذي يحدد لنا أهداف النظام Objectives، ويتم في ضوئها تحديد العمليات Processes التي ينبغي القيام بها أي الوظائف والمهارسات، ثم يتم اختيار محتوى النظام Content المناسب لأداء العمليات المطلوبة، مع توفير أساليب التجريب والتقويم المستمر للتأكد من مدى تحقيق النظام لأهدافه عند تطبيقه وتطويره.

ويحتوي النظام على عدة أنظمة فرعية Sub-system لها نفس خصائص النظام. وتتوقف فاعلية النظام على مدى الترابط والتفاعل بين هذه الأنظمة الفرعية ووظائفها، كما يعمل النظام داخل إطار أوسع يسمى النظام الأكبر Supra-System. فإذا اعتبرنا التربية نظاما يصبح المجتمع النظام الأكبر الذي تعمل فيه التربية، والتدريس أحد الأنظمة الفرعية للتربية وهنا بالتالي الأنظمة التي تتفرع منها. وتستمد الأنظمة مدخلاتها من النظام الأكبر، فمن المجتمع تأخذ التربية مدخلاتها من الأهداف والطلبة والعاملين والمصادر والتمويل وغير ذلك، وتصب مخرجاتها في المجتمع وتشمل: القوى العاملة التي يحتاجها المجتمع للقيام بوظائفه، ومجالات المعرفة المختلفة من علوم وآداب وفنون ونتائج الأبحاث والقيم والخدمات ويتوقف نجاح النظام التربوي على مدى تلبيته لحاجات المجتمع.

أما مدخل النظم Systems Approach فهو ذلك الأسلوب الخاص المميز أو ذلك النظام المتكامل الذي يتم تخطيطه، وتصميمه، وبناؤه، وتطويره ثم تطبيقه وإدارة وظائفه وتقييم مخرجاته، ونسعى عن طريقه إلى تحقيق أهداف محددة. وفق منهج أو نموذج تصميم التعليم (Dick and Carey, 1978).

فهو تطبيق للرؤية المنظمة أو التفكير النظامي System View واتباع الخطوات التي يقوم عليها في دراسة وتنمية وتطوير الموضوعات التي تواجهنا ويتوقف نجاح هذا النمط من التفكير على قدرتنا في اكتساب هذه النظرة واتباعها في معالجة المشكلات التربوية.

ويمكن تلخيص مزايا اتباع مدخل النظم في تطوير الأنظمة والممارسات القائمة على النحو التالي:

١- يقدم الأسس والاستراتيجيات التي يبنى عليها اتخاذ القرارات السليمة.

٢- يقدم الإطار المنطقي لتصميم أي نظام وتطبيقه وتطويره.

٣- يؤكد على تحديد الأهداف أولا وتحليلها للوصول إلى أفضل أساليب تحقيقها.

٤- اختيار أنسب مكونات النظام التي تحقق الأداء المطلوب (وجود بدائل متعددة).

٥- يوضح التفاعل والعلاقات بين مكونات النظام والوقت المناسب لتحقيق ذلك وأنسب الظروف.

٦- يوفر التغذية الراجعة التي تسمح بالنقد الذاتي وتصحيح المسار.

٧- يساعد في تقدير جوانب القصور واكتشاف أسبابها، كما يراعي جانب الأداء وفي نفس الوقت لا يغفل الجانب الاقتصادي.

٨- يقوم على أساس التجريب للوصول إلى أفضل أساليب حل المشكلات والتقويم المستمر في صورة متكاملة.

وفي الحقيقة تمتد أصول هذا المدخل إلى ميادين مختلفة كعلوم المنطق والفلسفة ونظريات الاتصال وعلم النفس وغيرها، فهو التطبيق الوظيفي البراجماتي للأسلوب العلمي أو كما يرى البعض أنه «توليفة» تجمع بين عدد من الطرق والأساليب التي ثبت نجاحها في العمليات التي تتصل بالتصميم والتطوير والتنمية، وفي كثير من المجالات كالصناعة والأعمال الإدارية والتجارية وتطوير أنظمة الحكم. وكان أكثر وضوحا في تصميم وتطوير أنظمة التسليح وقياس مدى فاعلية الأسلحة في الحرب العالمية الثانية.

ولا يعتبر الكاتب أن مفهوم النظام والرؤية النظامية المتكاملة من الصور الجديدة كلية على المعرفة الإنسانية أو الظواهر الكونية أو الوظائف الإنسانية فهي تمتد إلى فكر العقيدة، ويتمثل ذلك في قوله تعالى مثلا في وصف نظام الكون في تكامل محكم: «لا الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار، كل في فلك يسبحون» وكذلك في وصف نظام الإنسان وأجهزته الفرعية فكل منها نظام له أنظمته الفرعية التي تتفاعل مع بعضها في إطار متكامل.

وهذه النظرة التكاملية ومفهوم النظام ومدخل النظم هي الأمور التي نود أن نستوعبها ونستعين بها في الممارسات التربوية المختلفة للاستفادة من التكنولوجيا وتوصيلها للفصل الدراسي.

التكنولوجيا ـ ومفهوم الفصل الدراسي ودور المدرس

تغير مفهوم الفصل الدراسي في ضوء النظرة التكاملية لتكنولوجيا التعليم ومدخل النظم فأصبح نظاما فرعيا Sub-system لمنظومة تعليمية أوسع وأشمل، فلم يعد مجرد حجرة أو قاعة يلتقي فيها المدرس بطلابه ولكن أصبح بيئة للتعلم Learning environment لم يعد مكانا يتم فيه الإلقاء والتلقين ولكن أصبح مجالا لممارسة العديد من الأنشطة للتعليم والتعلم Teaching-learning activities، وتحول المتعلم فيه من الموقف السلبي الذي يتلقى المعلومات، يشاهدها أو يستمع لها إلى موقف المشارك الإيجابي للحصول على المعرفة Active participant ولا يتم التعلم من مجرد تلقي المعلومات ولكن عن طريق التفاعل Interaction مع المدرس والوسيلة والموقف التعليمي ورفقاء الفصل، ولم يعد الفصل على هذه الصورة التقليدية التي كان المدرس يتباهى بها من حيث السكون والهدوء بل أصبح الفصل كما يقال «خلية نحل» فيه ديناميكية وحركة ونشاط

تلقائي ويبحث عن المعرفة ويتفاعل حسب الهدف الذي يسعى المتعلم إلى تحقيقه والأسلوب الذي يتبعه والوسيلة المؤدية لذلك، وهكذا أصبح للفصل حيويته الهادفة وهي صورة تبعد كثيرا عن الصورة التي تألفها، وأصبحت كما نسميها أحيانا «الفوضى المقبولة المنظمة».

وتغير تبعا لذلك دور المدرس ووظيفته فلم يعد هو المصدر الوحيد للمعرفة ولم يعد التدريس يدور حوله Teacher-centered وتنوعت تبعا لذلك أساليب التدريس ومصادر المعلومات، وتحول بدرجات مختلفة، لأن يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية Learner-centered ويمكن أن نقول أن التحكم في العملية التعليمية انتقل تدريجيا من يد المدرس إلى المتعلم. فهو الذي يختار المشكلة أو الموقف التعليمي والوسيلة المناسبة للحصول على المعلومات، وهو الذي يسير حسب سرعته.

وهكذا أصبحت وظيفة المدرس أنه المصمم لبيئة التعلم Designer of the learning environment وانتقل من مجرد تحضير الدرس بالطريقة التقليدية النظرية إلى تصميم المواقف التعليمية واختيار الوسائل المختلفة كمصادر للمعلومات وهو الذي يخطط لتحقيق التفاعل بين المتعلم والوسيلة والموقف التعليمي، ومهمته هي تسهيل عملية التعلم Facilitator فهو الموجه لنشاط المتعلم عند الحاجة إليه وليس المتحكم في المتعلم والمسيطر على الموقف التعليمي كما يظن كثير من المدرسين.

ولم يعد النظام مشكلة مفروضة على المتعلم يسير فيه تبعا لأوامر صادرة له من جهة خارجية وتحول النظام إلى نوع من التنظيم الذاتي الجماعي يشترك فيه الجميع لصالح المجموعة.

وبذلك اختفت الصورة التقليدية المعروفة ذات المقاعد الثابتة والترتيب الواحد الجامد في مواجهة المدرس الذي يحدد موقف الطالب بالنسبة للمدرس وأسلوب التعلم الذي يقوم على التلقي والتلقين والحفظ والاستظهار، كما ساعد هذا التنظيم على تأكيد الدور الرقابي للمدرس والتحكم في الموقف التعليمي بطريقة مختلفة (Hefzallah, 1990).

وهكذا أصبح تصميم حجرة الدراسة في عصر التكنولوجيا يراعى عدة أمور رئيسية:

١- التصميم في ضوء الوظائف Functions التي نتوقع أن يؤديها الطالب والمعلم على السواء.

٢- اعتبار الفصل الدراسي نظام فرعي sub-system يرتبط عضويا ووظيفيا بغيره من الأنظمة الفرعية الأخرى التي تتكون منها منظومة المدرسة أو المؤسسة التعليمية.

٣- توفير المواد والأجهزة التعليمية التي تناسب أساليب التعلم Modes of learning

٤- اختيار التجهيزات المكانية كالمقاعد والطاولات التي تساعد على تنويع أنماط التعلم الفردي، أو في مجموعات صغيرة أو في مجموعات كبيرة.

٥- ربط الفصول الدراسية بمصادر المعلومات المختلفة سواء بالمدرسة كالمكتبة، أو مراكز مصادر التعلم أو خارجها بالمكتبات المجاورة أو بمراكز المعلومات.

٦- توفير وسائل الاتصال مثل الكمبيوتر أو أجهزة الاستقبال المرئي أو المسموع أو أجهزة الاتصال بشبكات المعلومات المختلفة INTERNET.

٧- مراعاة حرية الحركة وعوامل الأمان في الأجهزة والتجهيزات.

٨- توفير فرص التبادل المرئي أو المسموع للمعلومات أو عقد اللقاءات Conferences بين الطلبة وزملائهم في أماكن بعيدة أو بين الطلبة وبعض الخبراء في مجالات المعرفة المختلفة لتوثيق الروابط وإثراء خبرة الطالب عمليا واجتماعيا وثقافيا Tele-Conferences عن طريق الوسائل اللاسلكية.

٩- إعداد بعض الفصول التخصصية لأغراض محددة وربطها بالأنشطة التعليمية في الفصول الدراسية الأخرى مثل فصول للتعلم الذاتي أو التعلم بمساعدة الكومبيوتر. . . . إلخ.

وبذلك تصبح عملية التدريس كما يقول هاينك (Heinich, 1993) هي ترتيب المعلومات والبيئة لتسهيل عملية التعلم. ولا يقصد بها مجرد المكان الذي يتم فيه التدريس ولكن يأخذ في الاعتبار الوسائل التعليمية اللازمة وطرق التدريس المتبعة والأجهزة لتسهيل عملية التعلم والعلاقة بين الفصل ومنظومة إدارة العملية التعليمية بأنظمتها الفرعية المختلفة.

علاقة الفصل الدراسي بعناصر منظومة المدرسة والمجتمع

تنظر تكنولوجيا التعليم للفصل الدراسي نظرة تكاملية، فتعتبره نظاما فرعيا يرتبط عضويا بباقي الأنظمة الفرعية التي يتكون منها النظام المدرسي، كما تتشابك وظائفه بوظائف هذه الأنظمة الفرعية. فلا يمكن في تصورنا الفصل بين المهام والممارسات التي تمارس في الفصل الدراسي وبين الوظائف التي تؤديها المكتبة أو مركز مصادر التعلم أو المختبرات العلمية أو مختبر اللغات أو الكومبيوتر أو قاعات التدرب أو شبكات المعلومات وغير ذلك من الأنشطة والوظائف التي تدخل في مجال التعليم والتعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها.

ولا يعني ذلك أن هذه الأنظمة الفرعية تمارس وظائفها تلقائيا دون إعداد سابق وتخطيط علمي. ولكنها وظائف يقوم المدرس بالتخطيط لها كعناصر متكاملة في استراتيجية التدريس التي يعدها على أسس علمية لتحقيق أهداف محددة تناسب الجمهور المتلقي من الطلاب حسب حاجاته وإمكاناته، ولذلك أشرنا إلى المدرس على أنه «مصمم لبيئة أو مجال التعلم». فمن وظائفه أن يحدد أهداف كل موقف تعليمي والمواد والأجهزة اللازمة لذلك، وأساليب التفاعل بين الطالب والمواد التعليمية، ووسائل تقييم الأداء وتسلسل المواقف التعليمية التي يسير فيها الطالب ونمط التعلم الذي يمر فيه «فردي أو في مجموعات صغيرة العدد أو في مجموعة كبيرة» والأماكن التي يتم فيها التعلم والممارسة وهكذا.

وتستوجب هذه النظرة أن ينتقل المدرس من مجرد «إعداد أو تحضير الدروس» الذي يقتصر عادة على تصور ما يقوم به المدرس Lesson preparation وفق خطوات ثابتة في خط واحد من المقدمة إلى التقييم، إلى تخطيط وإلى «تصميم الموقف التعليمي أو بيئة التعلم «To design the learning environment» (Dick and carey, 1978)

وفي هذه الحالة تتنوع المسارات وأنماط التعلم من تعلم فردي إلى مجموعات صغيرة إلى مجموعة كبيرة، ولا شك أنه سيصبح لكل موقف أهداف محددة ومواد تعليمية مختلفة وخطوات تختلف حسب كل موقف. وهنا لا يصبح الفصل الدراسي هو المكان الذي يتم فيه التعلم ولكن تتشابك وتتعاون الأنظمة الفرعية للنظام المدرسي في تحقيق أهداف الدرس.

فقد يستوجب الموقف التعليمي مثلا أن يشاهد الفصل بأجمعه فيلما معينا ثم يتوزع الطلبة إلى مجموعات صغيرة لحل مشكلة معينة أو للإجابة على بعض الأسئلة التي يعد لها المدرس سلفا أدوات ومواد التعلم مثل مشاهدة مجموعة من الشرائح بمصاحبة الصوت أو الذهاب إلى مركز مصادر التعلم للاستماع إلى تسجيل صوتي لقضية يناقشها عدد من الخبراء. وقد يتطلب الموقف الدراسة الفردية فيذهب الطلبة فرادى لإجراء بعض التجارب أو البحث في المكتبات عن الإجابة على بعض الأسئلة وكتابة التقارير أو ممارسة التعلم الذاتي بواسطة الحقائب التعليمية أو بمساعدة الكومبيوتر.

لاشك أن هذا التصميم يختلف عن مجرد «تحضير الدرس» حيث يتبع المدرس نظام أو نموذج تصميم التعليم فيوفر لكل موقف الأهداف المطلوبة والمواد والأجهزة المناسبة، والخطوات الإجرائية التي يسير عليها المتعلم وأساليب تحقيق التفاعل بين الطالب والمواد التعليمية Interactive instructions مكتوبة أو مسموعة أو مرئية وأساليب وأنواع التقييم المبدئي والتتابعي والنهائي.

ويتبع هذا المنهج في التدريس ضرورة عقد اللقاءات الدورية بين الطلبة وأستاذ المادة وبعض المعاونين له لمناقشة ماقام به كل فرد أو مجموعة وربط جوانب الموضوع ببعضها وتقييم مدى كفاءة الأنظمة الفرعية في أداء وظائفها مثل مدى توفير المراجع في مصادر التعلم أو كفاءة التجهيزات العملية ونوع المواد والأجهزة التعليمية وغير ذلك.

كما أن تكنولوجيا التعليم توفر الإمكانات التي يتواصل عن طريقها الحصول على المعرفة من خارج إطار المدرسة مثل ربط الفصل أو المدرسة بمراكز المعلومات عن طريق شبكات التعليم والمعلومات وكذلك عقد اللقاءات بين الطلاب في أماكن متفرقة عن طريق عقد المؤتمرات المرئي منها والمسموع Tele-conferences.

تكنولوجيات التدريس Technologies of instructions

تقوم تكنولوجيات التدريس على مفهوم التكنولوجيا الذي أشار إليه جالبريث من أنه «التطبيق المنتظم للمعرفة العلمية أو غيرها من مجالات المعرفة التي يتم تنظيمها لحل مهام عملية» ولذلك نؤكد على أن التكنولوجيا «عملية Process وليست منتجات Products مثل الأجهزة أو المواد السمعية البصرية، مع أهميتها. والمهم هنا هو اختيار هذه المواد تبعا لمدى جدواها في تحقيق أهداف التعلم واستخدامها بالطرق التي تقوم على مبادىء التعلم، فتحقق مبدأ «التطبيق المنتظم للمعرفة العلمية». ونطلق على هذا النوع من الترتيب أو التنظيم «تكنولوجيا التدريس». ويمكن تعريفها بأنها «نمط من التعليم والتعلم يتم تصميمه لتوفير نوع التدريس الناجح لكل متعلم من خلال تطبيق المبادىء العلمية للتعلم عند الإنسان» فالتدريس الذي يقوم على مرجعية المعيار أو التربية القائمة على الكفايات، أو التعلم للإتقان هي أسماء لأشكال مختلفة من التدريس يمكن تصنيفها على أنها «تكنولوجيات التدريس».

الأسس العلمية لتكنولوجيات التدريس

الأصل في تكنولوجيات التدريس أن تقوم على أسس وقواعد مستمدة من نظريات التعلم وليس على مجرد التدريس الذي يقتصر على الإلقاء والتلقين دون منهج علمي واضح في الأداء.

وتستمد تكنولوجيات التدريس أصولها من نظريات التعلم. ويعتقد كثيرون أن أساس هذه التكنولوجيا مستمدة من نظرية التعزيز Reinforcement Theory للعالم النفسي سكنر Skinner في تفسير أنماط السلوك الذي يقوم به الإنسان طواعية وعن قصد، وتختلف في ذلك عن التفسير القائم على «مثير - استجابة Stimulus-response» الذي يفسر الأفعال الاشتراطية مثل علاقة إفراز اللعاب وصوت الجرس وتقديم الطعام (بافلوف) (Traw and haddan-1976).

المفاهيم الأساسية لنظرية التعزيز

١ - تقوم نظرية سكنر على مفهوم التعزيز بأن الأمر الذي يترتب على الاستجابة هو الذي يحدد تحقق التعلم من دونه بمعنى أن السلوك الذي يعقبه الرضا والإشباع هو الذي نتوقع حدوثه أو تكراره في المستقبل أي تعلمه، ونطلق على هذا الرضا أو الإشباع كلمة «التعزيز»، ويمكن تعريفه «بأنه أي شيء أو حدث يؤدي إلى احتمال تكرار السلوك السابق أي تحقيق «التعلم»، فلا يعتبر الأمر تعزيزا إلا إذا أدى إلى التعلم».

٢ - تقسيم المهارات المعقدة المطلوب تعلمها إلى أنواع بسيطة من السلوك (خطوات قصيرة) يمكن تعلم كل منها في الموقف الواحد إذا تم ترتيبها في مواقف متسلسلة يتحقق فيها التعزيز الفوري بعد كل استجابة وربط هذه المواقف في حلقات حتى يتم تعلم السلوك الأكثر تعقيدا.

٣ - توفير المثيرات أو الدواعي Prompt (أسئلة - جمل - رسوم — عمليات حسابية) التي تستدعي هذه الاستجابات وما يصاحبها من أنماط التعزيز (مثير - استجابة - تعزيز).

بعض أنماط تكنولوجيات التدريس

تتعدد أشكال Formats تكنولوجيات التدريس، ولكنها جميعا تقوم على اتباع خطوات مستمدة من نماذج لنظريات التعلم المختلفة. نوردها على سبيل المثال وليس على سبيل الحصر على النحو التالي:

١ - التعليم البرنامجي Programmed instruction

٢ - التوجيه المبرمج Programmed Tutoring

٣ - نظام التدريس الشخصي Personalized system of instruction

٤ - أنظمة التوجيه السمعي Audio - Tutorial System

٥ - تمثيل المواقف والألعاب Simulation and Games

٦ - التدريس بمساعدة الكومبيوتر Computer - Assisted instruction

وأود الإشارة هنا إلى وجود نظريات أخرى للتعلم تقوم عليها بعض تكنولوجيات التدريس مثل علم النفس المعرفي Cognitive Psychology والتعلم التعاوني Co-operative Learning.

ويتناول الكاتب نوعين من تكنولوجيا التدريس في هذا المقام

١ - التعليم البرنامجي Programmed instruction

ويقتصر الكاتب في هذا المقام على خصائص هذا الشكل Format من التعليم وتوضيح أهميته وإعطاء بعض الأمثلة لكيفية الاستفادة منه في مواقف تعليمية مختلفة مع التأكيد على أن هذا النوع من التدريس يقوم على نظريات علمية ومنهج محدد في تصميم خطواته بحيث يمكن للمدرس أن يسير على هدى هذه الخطوات في تدريسه العادي.

وقد لاحظ سكنر قصور تطبيق التعزيز في الفصول كبيرة العدد حيث يكون موقف الطالب سلبيا إلى حد كبير وتقل فرص التفاعل بين الطالب والمدرس والمواد التعليمية ويصعب على المدرس إعطاء التعزيز الفوري لاستجابات الطلاب، وهداه تفكيره إلى توظيف مبادىء نظريته عن طريق آلة تعليمية Teaching machine تعرض المادة التعليمية وتحقق مبادئه في التعلم.

ويمكن حصر عناصر هذا النظام من التدريس على النحو التالي:

١ - تقسيم المادة العلمية إلى خطوات قصيرة.

٢ - عرض المثيرات في خطوات متسلسلة.

٣ - استجابة المتعلم لكل مثير بطريقة معينة.

٤ - التعزيز الفوري لنتيجة كل استجابة (معرفة الطالب بنتائج عمله).

٥ - تحقيق التفاعل الإيجابي للمتعلم.

٦ - يسير المتعلم حسب سرعته.

٧ - انتقال المتعلم خطوة بخطوة من ما يعرفه إلى ما ينبغي تعلمه.

٨ - تقليل فرص الخطأ والتدريب على الاستجابات الصحيحة.

وتنقسم أنماط البرمجة إلى نوعين: الخطية Linear والمتفرعة Branching ويمكن أن يحتويها كتاب أو آلة أو كومبيوتر.

وتشترك جميع هذه الأشكال في تحديد الأهداف مسبقا. ووضوح تسلسل خطوات الأنشطة المطلوبة، والتفاعل الإيجابي، والاستجابة، والتغذية الراجعة والتعزيز الفوري، واختيار بنود البرنامج في مقابل الأهداف المطلوبة بطريقة علمية.

أمثلة على استخدامات التعليم البرنامجي

يمكن أن يساهم التعليم البرنامجي في الأنشطة التالية :

١- تدريس مقرر أو جزء من مقرر.

٢- نشاط إثرائي لخبرة المتعلم .

٣- علاج بعض المشكلات التي تعترض الطالب .

٤- تدريس الطلاب بطيئي التعلم .

٥- إتاحة الفرصة لتمكن المتعلم وتنمية الشعور بالنجاح .

٦- التدريب على بعض المهارات المدخلية التي يحتاجها الطالب .

٧- مراجعة بعض الموضوعات .

٨- تعويض فرص التعلم لغياب الطالب أحيانا .

٩- تحقيق التعلم وإتقان التعلم وسير الطالب حسب سرعته .

وينبغي التأكيد على أن هذا الشكل للتعليم الفردي أساسا وليس للاختبار الذي قد يوحي إليه شكل تصميم البرنامج على هيئة أسئلة ولكن يتم الاختبار بعد الانتهاء من التعلم وتحقيق الاتقان على أساس الاختبارات مرجعية المحك Criterion Referenced Tests .

٢- أنظمة التوجيه السمعي Audio - Tutorial Systems

بدأ هذا النظام بوستلثويت (Postlethwait 1972) وهو أستاذ علم النبات في جامعة بردو للدراسة المستقلة Independent Study ، وقام فيه بتسجيل توجيهاته لكل خطوة على شريط كاسيت يستمع إليه كل طالب ثم يتوجه حسب هذه التعليمات إلى مكان محدد سبق تصميمه وإعداده بالمواد التعليمية والتعليمات المناسبة لأداء مهمة معينة لتحقيق هدف محدد مثل مشاهدة شريحة ميكروسكوبية . أو إجراء تجربة أو غير ذلك ، وهكذا تحولت المحاضرة Lecture إلى نظام متعدد الوسائل Multimedia System وتكاملت المحاضرة مع الدراسة العلمية Integrated - Lecture - Laboratory ، ثم تنوعت أشكال هذا النظام وأدواته ووسائله .

وتعتبر هذه الأنظمة بمثابة تكنولوجيا إدارة عملية التدريس

Technology for management instruction

وأهم ملامح هذه الأنظمة هي :

أولا: الدراسة المستقلة Independent study Session

- وأهم عناصرها كابينة للدراسة Study Carrel مجهزة بجهاز تسجيل صوتي (كاسيت) يستمع إليه الطالب ثم يتوجه إلى الأنشطة التعليمية المختلفة.
- يعتمد التسجيل على الحوار وليس على طريقة المحاضرة لتوطيد الصلة بين المدرس والطالب وزيادة الإحساس بالأمن وتبادل الثقة.
- يتوفر شخص (المدرس أحيانا) لتقديم المساعدة عند الحاجة.
- يسير الطالب حسب سرعته في الانتقال من موقع لآخر.
- توضع بعض المواد للعرض أو التوضيح في مكان متوسط في القاعة (المختبر أو مركز مصادر التعلم).
- تستخدم أفلام ٨مم أو أشرطة الفيديو لإضافة عنصر الحركة واللون، أو للتدريب على خطوات تشغيل الجهاز أو إجراء التجربة، ويتحكم الطالب في الجهاز بأن يشاهد الخطوة الأولى ويتدرب عليها ثم يعود للخطوة الثانية وهكذا.

ثانيا: الجلسة العامة General Assembly Session

وفيها يلتقي عدد كبير من الطلبة ليمارسوا عددا من الأنشطة الجماعية مثل:

- الاستماع إلى محاضرة عامة.
- شرح أهمية الموضوع وأهدافه ومراحله.
- مشاهدة عروض جماعية ومناقشتها.
- إجراء اختبار عام أو غير ذلك من الأنشطة الجماعية.

ثالثا: جلسات المجموعات الصغيرة Small Assembly Session

- تتكون من ٦-١٠ طلبة حول مائدة مستديرة مثلا - مع المدرس.
- يقوم كل طالب بإعداد موضوع معين للحديث حول أحد الأهداف المطلوبة.
- يناقش كل طالب أحد الأهداف وأهميته وعلاقته بباقي الأهداف.
- يعرض كل طالب ماقام به ويناقشه باقي المجموعة في ذلك.
- يعمل المدرس على إدارة أعمال هذه الجلسات.
- وتحقق هذه الجلسات عدة أمور:

١ - التفاعل بين الطلبة.

٢ - الحصول على التغذية الراجعة.

٣- تنمية العلاقات الاجتماعية وروح التعاون وتقبل النقد.

٤- إتاحة الفرصة لتوضيح بعض المفاهيم.

وتقوم أنظمة التوجيه السمعي على تحقيق عدد من مبادىء الاتصال والتعلم:

١- تحقيق مبادىء الاتصال الفعال وتظهر في تسجيل التوجيهات على هيئة حوار وكذلك أثناء المناقشة والتفاعل بين أفراد الجماعة.

٢- تؤكد على استخدام عدد كبير من مختلف وسائل التعلم: شرائح ـ أفلام ثابتة ـ أفلام ـ نماذج ـ عينات ـ دراسات عملية ـ . . . إلخ.

٣- مواجهة الفروق الفردية ونمط وسرعة التعلم عند الطالب.

٤- التأكيد على مبدأ التعلم للإتقان: كل حسب سرعته وقدراته.

٥- تكامل الخبرة وتنمية الإحساس بالنجاح والثقة بالنفس.

هذه بعض الأمثلة لأنواع من التعليم تخرج بالتدريس من مجرد الإلقاء والتلقين إلى تكنولوجيا التدريس الحديثة وإدارة عملية التدريس وتجمع بين أنماط التدريس الفردي والمجموعات صغيرة العدد والجلسات العامة والاستعانة بأنسب المواد التعليمية لكل منها، ويمكن للمدرس أن يستفيد منها بالصورة التي تلائم استراتيجية التدريس، والمهم هنا هو اتباع القواعد والمبادىء العلمية المستمدة من نظريات التعلم المختلفة في أي طريقة يتبعها المدرس.

النظرة المستقبلية

تحدثنا في الصفحات السابقة عن الإطار الذي نحدد في ضوئه علاقة التكنولوجيا بالفصل الدراسي، وكيف أنها لا تقتصر على المواد والأجهزة التعليمية ولكنها عملية Process أو نظام System متكامل يعمل على تطبيق مجموع المعرفة الإنسانية وترتيبها في منظومة متكاملة لحل المشكلات التي تعترض مسار العملية التعليمية، كما أوضحنا مفهوم الفصل وكيف أننا نعتبره في هذا الإطار نظاما فرعيا في نظام المؤسسة التعليمية يرتبط عضويا ووظيفيا بغيره من الأنظمة الفرعية في المدرسة بحيث أصبح من الضروري تطوير دور المعلم وحتمية اكتسابه للعديد من المهارات والكفايات التي تجعله قادرا على تصميم استراتيجيات التدريس المختلفة في البيئة التعليمية والاستفادة من معطيات ومستجدات التكنولوجيا بالإضافة إلى تنمية مهارات تصميم وحدات الأنظمة الفرعية المختلفة التي ترتبط ببعضها وربطها باستراتيجيات التدريس وتوفير مجالات الخبرة للمتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية التي ننشدها وتقديم الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهنا، وأن نراعي في كل ذلك أمرين: العائد الاقتصادي، والإدارة العلمية وتحقيق المستوى العالي من الكفاءة والإتقان فيما نسعى إليه.

كيف يمكن إذا مع هذا التصور إدخال التكنولوجيا الفصل الدراسي وفي النظام التعليمي الحالي؟ وما هي مراحل ومستويات التطبيق التي تمر فيها؟؟ وما هي المتطلبات اللازمة لذلك؟

اعترف مسبقا أن هذه مهمة صعبة ينبغي أن تحتل الصدارة في مجال تطوير التعليم حسب ظروف كل مجتمع ومدى إيمان القائمين بأمور التعليم فيه بأننا نعيش اليوم عصر التكنولوجيا والمعلومات. وكما أننا لا نستطيع أن نواجه مشكلات العصر في مجالات الصناعة والزراعة والمواصلات والطب والتنمية بوجه عام بالأساليب التقليدية، فكذلك الحال في مجال التربية والتعليم والتنمية البشرية لا يمكن أن تواجه مشكلاتها بالأساليب والممارسات التقليدية والخطو البطيء. ولكن باتباع المنهج العلمي والنظرة العميقة التي تتجاوز الرؤية السطحية لمشكلاتنا. فلا نقنع بالحلول المؤقتة، ولكن ينبغي أن ننظر لمشكلاتنا نظرة متكاملة برؤية شاملة تعتمد أساسا على منحى تكامل النظم لحل المشكلات ونأخذ من التطور في مجال التكنولوجيا والمعلومات أساسا لالتماس الحلول لهذه المشكلات. إن شعوبنا وأنظمة التعليم في سباق مع الزمن ولما يتبقى في القرن العشرين إلا سنوات قليلة وندخل القرن الواحد والعشرين، فهل نتصور أننا سنعبر بشعوبنا هذا القرن الذي نعيش فيه بأساليب في التفكير ورؤية لآليات التطور أقل ما يقال فيها إنها لا تساير روح العصر؟ إن المستقبل الذي نرنو إليه يتشكل اليوم، وأخشى أن أقول إننا مع ذلك تأخرنا كثيرا في تشكيل هذا الحاضر برؤى مستقبلية. ولذلك لابد من مضاعفة الجهد لتعويض ما فاتنا. إن التغيير الذي ننشده في أنظمة التعليم يبدأ من أنفسنا أولا بأن نعترف بأن الجهد الذي نبذله لتطوير التعليم مع أهميته وتقديرنا للقائمين عليه إلا أنه يقصر على أن يكون إطارا للفكر والعمل لتحقيق أمانينا فهو يتصف بأمرين: أولهما أنه جهد مجزأ متفرق يفتقر إلى النظام المتكامل والنموذج الواضح المحدد ومنهج وخطة العمل لتحقيقه باستخدام روح التكنولوجيا، والأمر الثاني هو البطء النسبي في أساليب العمل، والبيروقراطية التي لا تناسب التطور في عصر العلم والتكنولوجيا والمعلومات.

استراتيجية نقل التكنولوجيا إلى الفصل الدراسي

لا يمكن أن نبني هذه الاستراتيجية على الحلول السطحية السريعة السهلة مثل تزويد الفصل ببعض الأجهزة التعليمية الحديثة أو إضافة بعض أجهزة الكومبيوتر وتدريب الطلبة على كيفية تشغيل هذه الأجهزة والوقوف عند هذه الخطوة عادة والانصراف إلى معالجة المشكلات الروتينية التي تواجهها مثل توفير الميزانيات والمدربين.

ويعاب على هذه الحلول أنها ردود أفعال سريعة للانبهار بالتكنولوجيا، مع النقص الشديد في المواد التعليمية أو البرمجيات اللازمة لتشغيلها، وغياب الخطة اللازمة لإنتاج هذه المواد، وعدم تجهيز الأماكن الخاصة باستخدامها، وعدم ربطها باستراتيجيات التدريس، وقصور معاهد ومؤسسات إعداد المعلم على تدريب المعلمين على استخدامها، وباختصار شديد عدم وجود أو تحديد الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من استخدام التكنولوجيا وربط هذه الأهداف بالأهداف التعليمية في كل مادة دراسية. فضلاً عن عدم توفر النظرة العلمية التي يقوم عليها هذا العمل وإقامته على أسس من البحث العلمي والدراسات المتأنية العميقة الشاملة. ولذلك سرعان ما يغمرنا الحماس ثم تنطفىء هذه الجذوة وقد مررنا في هذا النمط من التفكير والعمل في سنوات سابقة لاستخدام الأفلام التعليمية، والإذاعة المدرسية والتليفزيون التعليمي والوسائل التعليمية، . . . ، وتحمسنا لكل منها وأنشأنا الإدارات اللازمة وزودناها بالموظفين. . . . ثم آلت إلى ما نحن

عليه الآن حيث لا يتوفر أي منها في مؤسساتنا التعليمية وفي المدارس وشغلنا بالحديث عنها ولم نعمل على تطويرها وتنميتها.

ولذلك تقوم الاستراتيجية التي يتبناها الكاتب على عدة أمور:

أولا: التقدير المبدئي **Pre assessment** للوضع الحالي:

١- تقدير الحاجات Needs: ماذا نريد. . . ؟ ولماذا. . . ؟

٢- تقييم مخرجات العملية التعليمية: مستوى التحصيل؟ مستوى الاتقان؟ نوع المناهج؟

٣- توفير المعلومات عن الأوضاع الحالية للوسائل التعليمية: توفرها. . ؟ أنواعها. . ؟ استخدامها. . ؟ إدارة وظائفها. . . ؟ كفايات المدرسين؟

٤- الميزانية المخصصة لذلك؟

ثانيا: **تحديد الأهداف** التي نسعى إلى تحقيقها من حيث:

١- مستوى التحصيل الدراسي Academic achievement

٢- مدى الإتقان المطلوب: تعليميا ـ ثقافيا ـ اجتماعيا ـ حضاريا.

٣- أساليب التدريس المتوقعة:

إلقاء وتلقين ـ تعلم ذاتي وأنواعه. . . ؟ تعلم تعاوني Co -operative Learning

٤- مصادر المعلومات المطلوب تنميتها:

مراكز مصادر التعلم. . ؟ وحدات الكومبيوتر. . ؟ مختبرات. . . ؟ تعلم عن بعد. . . ؟ مراكز التعلم الذاتي. . . ؟

ثالثا: إدارة وظائف التكنولوجيا. . . ؟

١- دور معاهد ومؤسسات إعداد المعلم. . . ؟

٢- الكفايات والمهارات المطلوب توفيرها. . . ؟

٣- تخصصات الأفراد المطلوبة لإدارة هذه الوظائف على مستوى:

مراكز مصادر التعلم: الكومبيوتر ـ المختبرات ـ المدرسة.

مراكز الإنتاج: الوسائل التعليمية ـ الإذاعة ـ التليفزيون ـ الأفلام ـ الكومبيوتر.

رابعا: الميزانية وأولويات العمل.

ما قدر الميزانية التي نحتاجها؟ كيفية توفيرها على مستوى الحكومة أو المحافظة أو المدرسة؟ وما هي الأولويات التي نضعها لخطوات تحقيق هذه الأهداف؟

أين نبدأ . . . . ؟

في إطار النظرة التكاملية لمفهوم التكنولوجيا تتناول الخطوات التنفيذية بالنسبة للمحاور التالية لإدخال التكنولوجيا إلى الفصل الدراسي .

أولا: الفصل الدراسي باعتباره بيئة للتعلم Learning Environment

وينبغي تصميم الفصل الدراسي في ضوء الوظائف التي نتوقع أن يؤديها كلا من المدرس والطالب ويمكن حصرها في الوظائف التالية :

أ ـ الشرح والمناقشة .

ب ـ العروض الضوئية والمسموعة .

جـ ـ استقبال المصادر التعليمية مرئية ومسموعة .

د ـ عرض أعمال الطلبة ومناقشتها .

هـ ـ استخدام بعض برامج الكومبيوتر للعرض والمناقشة .

و ـ العمل في مجموعات صغيرة .

ز ـ ربط الفصل بشبكات المعلومات المختلفة .

ويستدعي ذلك توفير الإمكانات المادية التالية لتحقيق الوظائف السابقة :

١ - المقاعد الفردية التي تسمح بسهولة الحركة والعمل في مجموعات .

٢ - توفير مخارج لاستخدام التوصيلات الكهربية : أسفل السبورة وفي مؤخرة الفصل ، وفي وسط الفصل على الأرض (مغطاة) ، في أماكن متفرقة على جوانب الفصل .

٣ - شاشات للعروض الضوئية . واحدة رأسية في مقدمة الفصل وأخرى مائلة ٤٥° في الركن الأيمن أو الأيسر للغرفة لعرض الشفافيات حتى يكون الضوء الساقط من جهاز العرض العلوي عموديا على الشاشة لتلافي ظاهرة شبه المنحرف Keystone effect فيما لو كانت الشاشة رأسية .

٤ - السبورات الثابتة للكتابة بالطباشير وتفضل أن تكون من اللون الأخضر وأسفلها مكان لوضع الطباشير والمحاية (الطلاسة) وتجاورها على الجانبين سبورة مثقبة Peg board وسبورة يسهل تعليق بعض الأعمال عليها (لوحة وبرية) Cloth board أو مغناطيسية Magnetic Board (قد تكون أسطح السبورات مما يسمح باستخدام أقلام فلوماستر) .

٥ - سبورة متحركة أحد وجهيها للكتابة والآخر سبورة مغناطيسية .

٦ - منافذ لتوصيل أجهزة استقبال الإرسال التليفزيوني (حسب حجم الفصل وعدد الطلبة) سواء من مركز متوسط للاتصال بالمدرسة Core Communication Center أو من مراكز الوسائل أم مركز مصادر التعليم بالمدرسة أو من شبكات المعلومات الخارجية .

٧- إمكانات لتبادل الاتصال Inter Communication Facilities

٨- مخارج Outlets يمكن أن توصل بها وحدات كومبيوتر لشرح أو توضيح أحد برمجيات الكومبيوتر أو للاتصال ببنوك المعلومات الخارجية يحضرها المدرس إلى الفصل محمولة على طاولة بعجل.

ثانيا: المعلم وتكنولوجيا التدريس Technologies of Instructions

يتوقف مدى نجاح استخدام التكنولوجيا في حجرة الدراسة على الدور الذي يقوم به المعلم في هذا الشأن وأساليب التدريس التي يستخدمها. ولا نريد أن نلوم المدرس في ذلك حيث إنه:

١- لم تتوفر لديه المصادر المختلفة للتعلم ولذلك كان التلقين والإلقاء - في أغلب الأحيان - هو وسيلته الوحيدة.

٢- لم يتدرب المدرس على تصميم واستخدام تكنولوجيات التدريس الحديثة.

٣- لم تتطور طرق وأساليب التدريس في مؤسسات إعداد المعلم واكتفت في أغلب الأحوال على الشرح النظري دون الممارسة العملية.

٤- لم يقم استخدام الوسائل التعليمية على أسس ونظريات علم النفس وبقيت مجرد «معينات للمدرس».

ويحتاج الأمر إلى وضع استراتيجية محددة لمعالجة جوانب القصور السابقة بصورة متكاملة ذات جوانب متعددة:

١- دراسة المقررات الدراسية وإعداد قوائم بالمواد التعليمية المختلفة التي يمكن استيرادها أو إنتاجها محليا بدرجة عالية من الكفاءة والإتقان.

٢- تصنيف هذه المواد تحت عدة مداخل: المادة - الموضوع - نوع الوسيلة.

٣- تعريف المدرس بهذه المعلومات عن طريق إصدار الأدلة النوعية أو أساليب الإعلام المختلفة.

٤- تطوير المكتبة أو إنشاء مراكز مصادر التعلم والمعلومات Learning and information centers التي يمكن أن تقوم بالوظائف التالية:

أ - ترتيب وتصنيف المواد التعليمية.

ب - تقديم المواد التعليمية للمدرس عند الحاجة إليها.

جـ - توفير الأجهزة التعليمية.

د - توفير خدمات إنتاج المواد التعليمية بأنواعها المختلفة.

هـ - التوعية بأهمية هذه الوسائل وما يستجد منها.

و - توفير خدمات الكومبيوتر للحصول على المعلومات وربطها بشبكات المعلومات التربوية.

٥- إعداد الكوادر اللازمة لإدارة وظائف مجالات التكنولوجيا المختلفة الإدارة - الإنتاج - الصيانة - الخدمات المكتبية.

٦- تطوير أساليب إعداد المعلم بحيث يتسنى له إعداد وتخطيط واستخدام أساليب التعليم المختلفة وخاصة التعلم الفردي وأنماط التعليم المختلفة في تدريس المواد الدراسية التي ينوي تدريسها بعد تخرجه.

٧- إنشاء وحدة في كل مدرسة لإدارة وظائف خدمات الوسائل التعليمية إلى أن يحين تطوير المكتبات يتولى إدارتها «منسق للوسائل التعليمية Audio - Visual Co -Ordinatoor».

٨- إقامة الدورات التدريبية على نطاق صغير لمدرسي كل مادة يقومون فيه بالتدريب على وضع استراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيقها في مدارسهم بعد توفير القدر المناسب من المواد التعليمية. والأهم في التدريب على تصميم المواقف التعليمية حسب نماذج تصميم التعليم.

٩- ادخال بعض المفاهيم الجديدة مثل تطوير التدريس Instructnional development

ثالثا: إنشاء وتنمية الأنظمة الفرعية التي تعمل على تكامل وتدعيم وظيفة الفصل الدراسي تبعا للنظرة التكاملية في منظومة المؤسسة التعليمية.

ويمكن أن يتحقق ذلك على مستويات إمكانيات كل نظام تعليمي تبدأ من البسيط الأولي إلى الأكثر تقدما في استخدام التكنولوجيا:

١- دعم المكتبة الحالية بالمواد التعليمية المختلفة حسب إمكانيات المؤسسة التعليمية وتصميم وحدات ثابتة للاستماع أو المشاهدة. ويمكن أن يتم ذلك مؤقتا بتصميم وحدات متنقلة توضع فيها الأجهزة المطلوبة ويدفع بها إلى حيث يمكن توصيل التيار الكهربي.

٢- إنشاء مركز مصادر التعلم والمعلومات (سبقت الإشارة إليه).

٣- إنشاء مختبر كومبيوتر به عدد محدود من أجهزة الكومبيوتر ويمكن أيضا وضع جهاز على قاعدة متنقلة يمكن دفعه إلى حجرة الدراسة عند الحاجة.

٤- إنشاء شبكة معلومات.

٥- إعداد مجموعة من دوائر المعارف المصورة لتكون بمثابة إضافة مرئية للمعلومات النظرية.

٦- إعداد قاعة خاصة لتبادل عقد الندوات مرئيا عن طريق التليفزيون أو سمعيا عن طريق الإذاعة Tele Conference room- يمكن ربطها ببعض المدارس المجاورة.

٧- تنمية وحدة خاصة بالتعليم الذاتي يتم تدعيمها بنماذج أساليب التعلم الذاتي المختلفة، كما يمكن اعتبارها حقلا للتجارب تبدأ فيها إدخال أحد أنماط التعلم الذاتي على مستوى بسيط مثل استعمال أسلوب التوجيه السمعي لإدارة بعض الأنشطة البسيطة، مثل وضع التوجيهات على شريط تسجيل صوتي عادي لتنظيم التعامل مع وظيفتين مثلا: مشاهدة فيلم وإجابة أسئلة عليه، أو إجراء تجربة وكتابة البيانات الخاصة

بها، وهكذا. وكذلك تخطيط موضوع معين لتتم دراسته عن طريق التعلم الذاتي.

ولعل مما يساعد على تحقيق إدخال التكنولوجيا في الفصل الدراسي أن يشترك المدرسون مع الطلبة وأولياء الأمور أحيانا لمناقشة مراحل تحقيق الأهداف المطلوبة حسب الإمكانات المتاحة ومناسبتها.

فالأصل هو استخدام التكنولوجيا المناسبة Appropriate technologies من حيث الإمكانات ومدى الإدراك بأهميتها.

المصادر

(١) جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجية(١٩٨٥)، تعريف تكنولوجيا التربية: النظرية، المجال، المهنة، ترجمة حسين حمدي الطوبجي، دار العلم، الكويت.

(٢) محمد ذبيان غزاوي، تطور مفهوم التقنيات التربوية وأهميتها في النظام التربوي. بحث مقدم بمناسبة المؤتمر السابع عشر، جمعية المعلمين الكويتية، الكويت، مارس ١٩٨٧، ٤٠ص.

(٣) Banathy, Bela H., Instructional Systems, Fearon Publishers, Palo Alto, California, 1968, 106 PP.

(٤) Bensie, Francis, Learning Centers: Development and Operation, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, 1977, 346 PP.

(٥) Butler, F. Coit, Instructional Systems Development for Vocational and Technical Training, Educational Technology & Publications, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1972, 360 PP.

(٦) Dick, Walter and Carey Lou. The Systematic Design of Instruction Scot, Fores man and Company Glenview, Illinois, 1978, 216 PP.

(٧) Gagne, Robert M. And Briggs Leslie J., Principles of Instructional Design 2nd edition, Holt Rinehart & Winston, New York, 1979, 321 p.

(٨) Galbraith, John Kenneth, The New Industrial State, Houghton Mifflin Company, Boston, Mass., 1967, P. 12.

(٩) Hefzallah, Ibrahim M., The New Learning and Telecommunications Technologies; Their Potential Applications in Education, Charles C Thomas Publications, Springfield, Illinois, USA, 1990, 260 pp.

(١٠) Heinich, Robert; Molenda, Michael; and Russel, James D. Instructional Media and the New Technologies of Instruction, Macmillan Publishing Company, New York, 1993, 463 pp.

(١١) Postlethwait, S.N Novak J. and Murray, H. The Audio-Tutorial Approach to Learning, Minneapolis: Burgess, 1972.

(١٢) Trow, Wm. Clark and Haddan, Eugene E., Psychological Foundations of Educational Technology, ed., Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, 1976, 386 PP.

الفولكلور والفنون المعاصرة

- الفولكلور في الوسائط الجماهيرية : مظاهر التأثير والتأثر بين فن الإعلام والثقافة الشعبية
- حكايات الحيوان في التراث العربي «آفاق جديدة»
- نظريات الأسطورة
- المأثورات الشعبية (الفولكلور) والإبداع الفني الجمالي

تحرير وتقديم: د. حصة زيد الرفاعي

تمهيد

يرتبط الفولكلور بالفنون المعاصرة بعلاقة حميمة . فهو يتداخل مع فن الإعلام من خلال التسلل إلى قنوات الإيصال الجماهيري المقروءة والمسموعة والمرئية ، اما بصورته الأصلية أو بتمثل مؤلفي المواد الإعلامية للظاهرات الفولكلورية أو اقتباسهم لعناصر منها وتضمينها برامجهم من أجل إمتاع المشاهد وشد انتباهه . أو للتعبير عن هوية المجتمع .

ويتفاعل المأثور الشعبي كذلك مع فنون الأدب الحديثة كالشعر والرواية وغير ذلك من أنماط الإبداع الأدبي المعاصر . ويشكل دورا فاعلا في صياغة تلك الفنون باتجاه العديد من الفنانين نحو استلهام المأثور الشعبي من حكايات وأساطير وأغاني وعادات وتقاليد ومظاهر الحياة الشعبية المختلفة .

ويستوحي عدد من مؤلفي الفنون التعبيرية من رقصات ومسرحيات وفنون موسيقية العديد من إبداعاتهم الفنية من المصادر الشعبية سواء في الأفكار أو أساليب العرض والأداء .

ويجد الفنانون التشكيليون في منابع التراث منهلا ثريا للكثير من أعمالهم الإبداعية في الرسم والنحت وغير ذلك من الفنون الجميلة . مما يضفي على تلك الأعمال طابعا بيئيا وأصالة قومية تكسبها شهرة محلية وعالمية .

وتتأثر الصناعات والفنون المعمارية الحديثة بمظاهر الثقافة الشعبية في تصاميمها ووحداتها الزخرفية كتصميم بعض البيوت في الكويت على هيئة الخيمة البدوية واستخدام الأبواب والشبابيك القديمة وتزيين الأبواب والحلي بزخارف شعبية .

وعلى الرغم من فقدان هذه الظاهر لوظيفتها الأصلية كعنصر نفعي وتحولها إلى مظهر جمالي ، إلا أن احتفاء الناس بها واستخدامها هو بحد ذاته وسيلة مهمة من وسائل الحفاظ على المأثور الشعبي.

وكما تأثرت الفنون المعاصرة بمظاهر الفولكلور المختلفة، فقد أثرت فيها بشكل واضح مما جعل المأثور الشعبي يعدل الكثير من وظائفه الأصلية ليتوامم مع ظروف الحياة المعاصرة، على الرغم من احتفاظه في الغالب بوظيفته الأساسية في التعبير عن طابع الحياة في المجتمع. فالإبداع الشعبي، إلى جانب كونه حصيلة خبرات متوارثة، هو تعبير عن فلسفة الحياة اليومية وتفاعل الإنسان الدائم مع ما يستجد عليه من ظروف وأحداث سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية. فالفولكلور يعد، بحق، جوهر الثقافة الإنسانية.

وتجدر الإشارة إلى أن تفاعل المأثور الشعبي مع الفنون المعاصرة أمر محفوف بالمحاذير. وعلى ذلك فهو يتطلب من الباحث قدرة خاصة على استكشاف الخيط الرفيع الذي يفصل بين الفولكلور وتلك الفنون من أجل التمييز بين الإبداع الحقيقي والمادة الزائفة المدسوسة على التراث. وهذه دون شك مهمة عسيرة تواجه أغلب الباحثين والمهتمين بدراسة المأثور الشعبي. وعلى الباحث الجاد أن يتغلب عليها بالتأهل علميا وامتلاك الأدوات التي تساعده على غربلة محتوى تلك الفنون لاستنباط العناصر الشعبية الحقيقية.

وهذا يتطلب منه:

أولا: معرفة صحيحة بالمصطلحات الفولكلورية التي تعارف عليها علماء المأثورات الشعبية، مع متابعة مستمرة لتطور هذه المصطلحات لتتلاءم مع تطور الحياة الإنسانية. فالفولكلور علم قديم جديد. والباحثون في حقل الدراسات الفولكلورية في سعي دائب نحو تطوير مصطلحاتهم ومفاهيمهم ونظرياتهم ومناهجهم العلمية لتواكب ظروف العصر. والباحث الجيد يعمل دائما على متابعة هذا التطور من أجل استخدام المصطلحات الفولكلورية بصورة دقيقة.

ثانيا: معرفة الخصائص الأساسية التي تميز المأثور الشعبي عن غيره من ألوان المعرفة الإنسانية.

وأهم هذه الخصائص:

أ ـ القبول الجمعي. فالمأثور الشعبي ربما ينشأ إبداعا فرديا ولكنه يكتسب صفة الشعبية بانتقاله من وجدان الفرد إلى التعبير عن مشاعر الجماعة. وبناء على ذلك لا يكون معيار الحكم على أصالة النوع الشعبي تبعا للهجة التي يؤلف فيها أو الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها أو مستوى الفنان الثقافي وإنما بمدى تعبيره عن وجدان الناس مهما تنوعت لديهم لغة التعبير ومهما تفاوتت مواقعهم في الهرم الاجتماعي واختلفت قدراتهم الثقافية.

وعلى ذلك فليس كل ما ينشر في الصحف اليومية من أشعار عامية هي قصائد شعبية ما لم تتوفر فيها خصائص النص الشعبي وأهمها خاصية التعبير عن الوجدان الجمعي.

ب ـ التناقل الشفهي. وهي سمة غالبة على أنماط الإبداع الشعبي على الرغم من قيام بعض الفنانين الشعبيين بتدوين مأثوراتهم لحفظها من الضياع. فالفنان الشعبي ينقل إبداعه لأبنائه وتلاميذه بالمشافهة سواء كان الإبداع أدبيا يعتمد على الترديد الشفهي للنص أم حرفة شعبية يتوارثها الأجيال بالتلقين والملاحظة والتقليد. وكل جيل يضيف للإبداع حلقات جديدة تعبر عن ابتكاره كما تسقط منه حلقات أخرى بفعل عوامل التفسخ الناجمة عن النسيان وعدم الفهم وصدم السماع. وهذه العوامل لا تمس جوهر المأثور الشعبي أو لبابه وإنما تؤثر في الأهداب البعيدة عن الجوهر. فالراصد للفولكلور في رحلته الجغرافية أو عمقه التاريخي، يكتشف عناصر ثابتة وأخرى متغيرة بفعل تغير الزمان والمكان، ودرجة تعرض النص لعوامل التفسخ.

ومن المعروف أن درجة التغير في الإبداع الشعبي تتفاوت بحسب نوع الإبداع ومدى قابليته للتغير. ففي العادات

الفولكلور في الوسائط الجماهيرية:

مظاهر التأثير والتأثر بين فن الإعلام والثقافة الشعبية

د. حصة زيد الرفاعي

مقدمة

تعد الوسائط الجماهيرية .. مقروءة ومسموعة ومرئية .. قوة اجتماعية جديدة ظهرت في حياة الإنسان وأثرت بشكل واضح في ثقافته ونمط حياته.

ورغم اعتقاد البعض بأن تلك الوسائط ربما تشكل خطرا يهدد التراث الشعبي، إلا أن الباحث في حقل الفولكلور لا يستطيع إغفال الدور الإيجابي الذي لعبته وسائل الاتصال الجماهيري في الحفاظ على أنماط المأثور الشعبي وترويجها على الرغم من بعض الآثار السلبية التي نجمت عن استغلال المادة الشعبية لأغراض تجارية أو للدعاية السياسية[1]. لذا فمسئولية الباحث في مجال الفولكلور يجب ألا تقتصر على مجرد رصد مواد الإبداع الشعبي وإنما تتجاوز ذلك إلى غربلة تلك المواد للتمييز بين المأثور الحقيقي Genuine Folklore والإبداع الزائف Fakelore والمأثور المستغل في الدعاية التجارية Folklare.

وتجدر الإشارة إلى أن التطور التكنولوجي لم يقض على الإبداع الشعبي، وإنما ساعد على إيجاد قنوات جديدة لنشره وترويجه وتقريبه إلى أذهان الجيل الجديد. إضافة إلى أن وسائل الاتصال الجماهيري ليست فقط قنوات تنقل صداه وإنما أدوات فاعلة ساعدت كثيرا على «عصرنة» الإبداع الشعبي وعرضه في حلة جديدة تتلاءم وروح العصر.

كما أن الوسائط الجماهيرية لم تقض على الإبداع الشفهي ـ كما يظن البعض ـ فالشفاهية خاصية متأصلة في طبيعة النص الشعبي. ومثلما أوجدت تلك الوسائط سبل ترفيه بديلة، حلت محل الأساليب التقليدية، ظلت النكتة والإشاعة ورواية التجارب الشخصية وسائل نشطة في التعبير عن مشاعر الناس وتجاربهم اليومية. ويبقى إنشاد الشعر والقصائد الملحمية ورواية السير والاحتفالات الخاصة والعامة من المظاهر الدالة على الإبداع الحي المتداول شفهيا.

وربما اقتبست وسائل الإعلام هذه النشاطات الإنسانية اليومية وروجتها وربما كانت تلك الوسائل من المصادر الأساسية لتلك النشاطات. فدور الوسائط الجماهيرية كبير جدا في تزويد قاعدة عريضة من الجمهور بالأخبار والروايات التي يتداولها الناس ويعدلون فيها بالحذف والإضافة لتصبح مادة شعبية حقيقية.

وعلى ذلك فمهمة الباحث في حقل الفولكلور لم تعد تقتصر فقط على النزول إلى الميدان وجمع المادة الشعبية بالمقابلة المباشرة مع الرواة، وإنما صارت تتعدى ذلك إلى رصد مادة بحثه في وسائل الإعلام مع استخدام الأدوات التي تؤهله لفحص تلك المواد والتأكد من أصالتها كإبداع شعبي حقيقي يختلف في طبيعته عن مكونات الثقافة الجماهيرية.

يقول الباحث الأمريكي دونالد بيرد إنه قد حان الوقت ليعمل باحثو الفولكلور على توسيع حقل اكتشافهم للمادة الشعبية إلى مدى أبعد من الجمع الحقلي والسعي نحو استخلاص مادة دراستهم مما اختلط مع الثقافة الجماهيرية في عصر أصبح فيه كل من الفولكلور والثقافة الشائعة عرضة للتأثر والتأثير بعضها ببعض. ويضيف بيرد أن الحاجة إلى معاجم وتصانيف بل ونظريات جديدة في علم الفولكلور قد أصبحت أمرا ضروريا لرصد التفاعل المستمر بين الحقلين[٢]. ويعزو بيرد رفض بعض علماء الفولكلور للبحث عن مادتهم في مجال الوسائط الجماهيرية لاعتقادهم بأن تلك الوسائط تشوه نقاء التناقل الشفهي للمادة الشعبية[٣].

ويشير الباحث جان برونفاند إلى أن علماء الفولكلور قد قصدوا إلى إقصاء كم هائل من المأثور الشعبي المتداول في وسائل الإعلام المختلفة عن مجال دراساتهم. وذلك نتيجة لعاملين أساسيين:

أولا: إن عددا قليلا فقط من الباحثين في ميدان الإبداع الشعبي قد تدربوا في حقل الوسائط الجماهيرية.

ثانيا: إن علم المصطلحات والمناهج الضيق في مجال الفولكلور والذي اقتصر على المفاهيم الاصطلاحية والكلاسيكية المحدودة قد خلق فجوة واسعة بين علمي الفولكلور والوسائط الجماهيرية، على الرغم من اشتمالهما على سمات مشتركة تمثلت في اعتماد كل منهما بالدرجة الأولى على التواصل الجماهيري، واشتراكهما في بعض الخصائص الوظيفية والمادة الشعبية المتداولة. فبينما يعبر الفولكلور عن تفاعل مباشر بين الناس، تعمل الوسائط الجماهيرية على إيجاد تواصل غير مباشر بين النص المذاع والجمهور المتلقي يتم من خلال وسائل بث إلكترونية وأدوات تقنية حديثة تنقل المادة للجمهور. فالتواصل الجماهيري، سواء كان عن طريق النقل الشفهي المباشر أو من خلال القنوات الإلكترونية، له دور كبير في ترويج أشكال تعبير شفهية وشعائر طقوسية واحتفالية مشتركة بين الناس وعلى ذلك فالتفاعل الجماهيري، بحد ذاته، ظاهرة اجتماعية ثقافية تستحق عناية الباحث في الفولكلور[٤].

عوامل التأثير والتأثر بين الثقافة الشعبية والثقافة الجماهيرية

لابد للباحث في مضمار الإبداع الشعبي من الالتفات إلى عوامل التأثير والتأثر بين الثقافتين، الشعبية والجماهيرية. والتي تصاعدت بشكل واضح في عصرنا الحاضر نتيجة عاملين أساسيين:

أولا: اتجاه الدراسات الفولكلورية المعاصرة نحو التواصل الجماهيري. فدراسة المادة الشعبية، كما سبق القول، لم تعد مقصورة على النصوص، ولكنها تجاوزت ذلك إلى العناية بالمأثور الشعبي كبناء متكامل يتفاعل فيه الإبداع (النص) وقدرات الفنان الإبداعية، كعامل مؤثر في طبيعة النص، والجمهور المستمع كعنصر فاعل في سياق الإبداع من حيث المشاركة بإيماءات أو صيحات تشجيع أو اعتراض على المؤدي. يقول الباحث توم بيرنز: على الباحث أن يفهم الفولكلور على أنه رسالة مرسلة من باعث (المبدع) وعملية الإبداع على أنها تعبير عن الموقف التراثي والجهد الإنساني والحدث الاجتماعي. وهذا الحدث يتصاعد باستمرارية التفاعل مع الجمهور ومدى استجابته للمبدع وماهية الإبداع[٥] هذه العناصر المتداخلة لا يمكن، بأي حال، فصلها عن النص. ليس فقط لأن المحيط الطبيعي أمر ضروري لفهم النص ولكن لأن السياق الطبيعي للأداء يعد جزءا مهما من مكونات المادة الشعبية نفسها. ومهمة الباحث ليست فقط استنباط النص الشعبي ولكن التحقق من مدى انسام المحيط الاجتماعي الذي يؤدي فيه ذلك النص والجمهور المستمع إلى النص بالأصالة الشعبية. وهذه - بلا شك - مهمة شاقة معقدة تواجه الباحث في مجال دراسة التفاعل الجماهيري.

ثانيا: أثر وسائل الإعلام الواضح في حياتنا المعاصرة. فالوسائط الجماهيرية قد أثرت كثيرا في صياغة نمط حياة الإنسان في المجتمع المعاصر وظهر هذا التأثير واضحا في طبيعة صياغة مأثوراته الشعبية. ولا يفوتنا في هذا الصدد أن نؤكد بأن من السمات الأساسية للفولكلور المرونة والقدرة على التكيف مع ظروف الحياة الجديدة. فالمأثور الشعبي، في المفهوم الحديث للفولكلور، ليس فقط تراكما لخبرات فكرية تشكلت عبر أجيال عديدة ولكنه أيضا حركة دينامية وعملية تغير مستمر لمواكبة تطور الحياة الإنسانية. ومن هذا المنطلق، نستطيع أن نتتبع أثر الوسائط الجماهيرية في تغيير أساليب حياة الناس والذي أدى بالتقابل إلى إحداث تغير ملحوظ في تراثهم الشعبي.

ويختلف الباحثون في تفسير هذا التغير سلبا أو إيجابا. فالباحث ريتشارد كاربنتر يرى أن أوقات الفراغ التي كان الناس يقضونها في سماع الملاحم والمواويل القصصية والاستمتاع بالألعاب الشعبية في ظل طقوس وتقاليد عائلية معينة تكاد تندثر في مجتمعنا المعاصر. ويعزو كاربنتر ذلك إلى أن الناس قد استبدلوا بهذه الممارسات الترفيهية المشتركة مشاهدة برامج التلفاز المفضلة[٦].

ويتتبع عالم الاجتماع جيري سيثر في بحثه «الناس يشاهدون التلفاز» التأثير الملحوظ للتلفاز على العادات العائلية، كعادات الطعام والاجتماعات الليلية التي صاروا يصممونها لتتوائم مع البرامج التلفزيونية[٧].

أما الباحث أوتو لارسن فهو يؤكد أن التلفاز صار يعني للكثيرين المصدر الأكثر مصداقية لاستخلاص المعلومات التي تدور حول حقيقة العالم. ويضيف أن الوسائط الجماهيرية بعامة قد أثرت كثيرا في صياغة نمط حياة الناس وغدت تشكل محور نشاطاتهم الترفيهية. والتلفاز - بلا شك - هو قلب هذا المحور. ويعتقد لارسن أن الوقت الطويل الذي يخصصه الناس في المجتمع الأمريكي المعاصر لمشاهدة برامج التلفاز وسماع المذياع وقراءة الصحف اليومية من شأنه أن يؤثر في تشكيل نمط حياتهم. وهو يقترح عمل دراسة إحصائية، ليس بخصوص تأثير وسائل الإعلام في حياة الناس، ولكن عن مقدار هذا التأثير، والظروف التي يتم فيها، وفئات الناس الذين يتعرضون لهذا التأثير[٨].

ويتفق عدد من العلماء على أن من الجوانب السلبية التي حدثت بسبب متابعة الناس لما تبثه وسائل الإعلام، أن تلك الوسائل أصبحت من المعوقات الأساسية للنشاطات الاجتماعية التي تساعد على تواصل

وانتشار المادة الشعبية. فعالم النفس يوجين جلين يقرر أن التلفاز سبب مباشر لتعرض الناس لاختلال وظيفي تخديري بسبب كثرة مشاهدتهم للبرامج التلفزيونية. ويقول جلين «رغم أن مشاهدة التلفاز تبدو في الظاهر نشاطا اجتماعيا يمارسه عدد من الناس بصورة مشتركة إلا أنه يكون، في الواقع، سببا في إعاقة التفاعل بين الناس. فأية جماعة تجلس لمتابعة البرامج التلفزيونية هي، في الغالب، مجموعة من الأفراد المنعزلين الذين لا يجمعهم تواصل حقيقي لأنهم يعيشون متعة فردية وليس متعة جماعية تنتج عن المشاركة الفعلية في الحدث الترفيهي»(٩).

وعلى عكس ذلك يرى رايت ميلز أن وسائل الاتصال الجماهيري ظاهرة فعالة تمنح الإنسان شعورا بالانتماء والروح المعنوية العالية من خلال الهروب المؤقت من الواقع الشاق. ويؤكد ميل أن هذه الوسائل تثري التجارب الإنسانية. فالناس صاروا يستقون أغلب مفاهيمهم وخبراتهم من البرامج التي تبثها وسائل الإعلام وليس من شظايا تجاربهم الشخصية. وهذا الاختلاف في مصدر اكتساب التجارب المعرفية لدى الإنسان المعاصر أصبح له صدى في لغته اليومية والتي لخصها أحد المرضى النفسانيين قائلا: «الآن لا تحتاج أن تقلق بشأن كيفية قضاء وقت فراغك»(١٠).

ومن الملاحظ أن الأطفال كثيرا ما يتأثرون بأبطال أفلام الكارتون والرسوم المتحركة ومسرح الطفل. ويقلدون هؤلاء الأبطال في سلوكهم وممارساتهم. لذا تعمل الجهات المسئولة في الدول المتقدمة على غربلة البرامج الإعلامية الخاصة بالطفل لانتقاء المواد التي تثبت لديه القيم الأخلاقية الحميدة، وتبعده عن الانحراف.

ونتفق مع الباحثين في القول بأن وسائل الاتصال الجماهيري الحديثة قد أثرت كثيرا في طبيعة وسمات المادة الشعبية. وأن هذا التأثير قد اتخذ جانبين، سلبي وإيجابي. ولكننا نعتقد أن الجانب السلبي لهذا التأثير نتيجة حتمية لتطور الإنسان في المجتمع المعاصر، وحاجته الماسة للبحث عن مصادر جديدة للمادة الشعبية. ففي المفهوم التقليدي للفولكلور، كانت الكلمة المروية شفاهيا تتبوأ المكانة الأولى. ولكن هذه الخاصية قد تأثرت، إلى حد كبير، بالوسائط الجماهيرية الحديثة التي اعتمدت قنوات بث إلكترونية ووسائل نشر مكتوبة. وعلى الرغم من أن هذه الوسائط لم تقض تماما على الأدب المروي - كما سبق القول - والذي بقي نشاطا إنسانيا فاعلا إلا أنها قلصت مساحة هذا الأدب كنمط فولكلوري مهم وقصرتها على فئات اجتماعية محدودة الكيان. إضافة إلى أن تلك الوسائط قد أصبحت، إلى حد ما، بديلا ثقافيا واجتماعيا وترفيهيا لتلك الأنواع الشفهية التي كانت تلعب دورا وظيفيا في المجتمع. فجلسات القص الشعبي ومنتديات الشعر والغناء التي كانت تعقد في ساعات الفراغ وأوقات السمر كوسيلة ترفيهية مهمة، تحول عنها الناس إلى قراءة الصحف ومشاهدة التلفاز وسماع المذياع، فراوي القصة مثلا، كان له جمهور مباشر يجالسه وجها لوجه ويستمع إلى حكاياته الشيقة ويتفاعل معه وينفعل بالأحداث التي يرويها ويتشوق لسماع الحكايات الطويلة التي يقصها لليالي متتالية، معتمدا على قدراته الذاتية واستخدام صيغ فنية خاصة للتأثير في نفوس السامعين، كالتروي في السرد، والتوقف عن القص في المواقف الدرامية العنيفة، رغبة في إثارة خيال السامع وتشوقه لاستكمال الأحداث في الليلة القادمة. وكانت هذه الحكايات وظيفة اجتماعية ومغزى تربوي مهم بما تزخر به من قيم أخلاقية تساهم إلى حد كبير في توجيه نمط السلوك الإنساني. كأن ترغب في إثابة الملتزمين بالسلوك الجيد، وترهب الخارجين على القانون من العقاب.. إلخ.

ولكن هذه الجلسات التي كانت تحقق متعة اجتماعية، لم تعد وسيلة ترفيه أساسية في حياة الإنسان المعاصر الذي شغلته ظروف الحياة المعقدة وإيقاعاتها السريعة، فاتجه إلى قضاء سويعات فراغه في قراءة الصحف ومتابعة برامج الإذاعة والتلفاز والتي غالبا ما تشتمل على مسلسلات قصصية تنشر أو تذاع أو تعرض في حلقات تشبه إلى حد ما حلقات روايات القصاص الشعبي لتثير لدى الجمهور ذات الفضول والتشوق الذي كان يثيره راوي الحكاية، فيقبل على متابعتها مشاهدا أو مستمعا أو قارئا.

وهكذا نرى أن الوسائط الجماهيرية لم تصبح فقط بديلا ترفيهيا لجلسات القص الشعبي وإنما استحوذت على وظيفتها الأساسية في التأثير في نفوس الناس على الرغم من أن تلك الوسائل قد خلقت جمهورا غير مباشر تفصله عما يشاهد أو يسمع أو يقرأ حواجز لا يستطيع أن يتفاعل فيها مع المؤدين بصورة مباشرة لينقل لهم مشاعر الاستحسان أو الاستهجان التي كان يواجه بها راوي الحكاية[11].

وعلى الرغم من أن هذه المسلسلات الروائية إبداع واع وأدب شائع ربما استوحى، في بعض الأحيان ملامح من الأدب الشعبي، إلا أن إقبال الناس على متابعتها ومعايشتهم اليومية لنمو أحداثها، وتأثرهم سلبا أو إيجابا بأداء أبطالها هو، دون شك، من المتغيرات الأساسية التي طرأت على أذواق الناس وأثرت في الوجدان الجمعي المعاصر. وهذه ظاهرة تستحق عناية الباحثين في الفولكلور[12].

وفي هذا المجال، يدعو الباحث هرمن بوسنجر إلى الاهتمام بالثقافة الجماهيرية كبديل ترفيهي وظيفي، أصبح يحقق للناس ما يحققه الفولكلور من متعة وتفاعل نفسي. فمفهوم الشعب الذي صار يعني المجتمع بكافة فئاته يدعونا إلى تأمل هذه الظاهرة المهمة في المجتمع المعاصر. فأغلب الناس يشتركون بذات الاهتمامات، ويشاهدون ذات البرامج، ويتأثرون بأداء ذات الأبطال. وهكذا نرى أن قطار التطور صار يقود الإنسان إلى قبول الثقافة الجماهيرية ذات المحتوى الفولكلوري مهما كانت درجة قلته أو عرضه[13].

إضافة إلى اتسام الفولكلور بخاصية ذات أهمية كبيرة في رصد تأثير الوسائط الجماهيرية في صياغة الثقافة الشعبية، وهي قدرته على التأقلم مع البيئة الجديدة ومواكبة تطور الحياة الإنسانية. فالفولكلور لم يعد في نظر الباحثين المحدثين مجرد شيء قديم وشظايا من الماضي يجب إحياؤها وصونها، بل إبداع حي متجدد قادر على التكيف مع المجتمع الإنساني الجديد. فالمأثور الشعبي لم يتقهقر تماما أمام طغيان الوسائط الجماهيرية وإنما استطاع أن يعدل وظيفته ويتسلل عبر قنواتها ليخدم أغراضا ربما اختلفت بعض الشيء عن أغراضه الأصلية. وفي دراسة للباحثة لندا ديك حول التطور الذي طرأ على رواية القصص الشعبي لدى راويتين هاجرتا من هنغاريا إلى العالم الجديد، وجدت ديك أن السيدتين لا تزالان تمارسان رواية الحكايات على الرغم من افتقادهما للمحيط الطبيعي لرواية تلك الحكايات وجمهورهما القديم في موطنهما الأصلي. وقد وجدتا في جهاز الهاتف وسيلة بديلة لسرد قصص أغلبها مستوحى من بعض مسلسلات التلفاز. كمسلسل الساحرة المشهور الذي يثير لديهما ذكرى حكايات السحر التي كانتا ترويانها في هنغاريا[14].

ويصدق الأمر على أغاني البحر الكويتية التي تتردد في المذياع والتلفاز، هذه الأغاني على الرغم من تبدل وظيفتها الأصلية كأغاني عمل صيغت أصلا لتنظيم وحدات العمل الحركية. ورغم تغير مرددها الأصليين، إلا أنها مازالت تغنى من أجل الحفاظ عليها كمعلم مهم من معالم تراث الكويت القومي. ولكي تطلع عليها الأجيال الجديدة.

وكما يشكل الفولكلور لبنة أساسية في تكوين الثقافة الجماهيرية، فإن وسائل الاتصال الجماهيري ربما كانت مصدرا أساسيا للمادة الشعبية ووسيلة مهمة في سرعة انتشارها بين قاعدة عريضة من المشاهدين.

يقول بيرد: رغم أن باحثي الفولكلور قد استعانوا بالصحف اليومية كمصادر لتوثيق أبحاثهم إلا أنهم نادرا ما التفتوا إلى الوسائط الجماهيرية كمصادر حيوية للمأثور الشعبي يمكن أن تحل محل الرواة الذين يلجؤون أحيانا إلى المصادر المكتوبة لتنشيط ذواكرهم. ويضيف بيرد أن الوسائط الجماهيرية قد ساعدت كثيرا على سرعة انتشار الإبداع الشعبي. وهذه الظاهرة قد أثرت، بلا شك، في طبيعة تناقل المادة الشعبية سواء جغرافيا أم زمنيا فانتشار المأثور الشعبي والتغيرات التي تطرأ عليه في رحلته الجغرافية والتاريخية والتي كانت تستغرق أجيالا متعاقبة لم تعد اليوم تتجاوز دقائق معدودة للانتشار بعد أن تبثها وسائل الإعلام. فالحكاية والإشاعة مثلا، تنتشر بسرعة كبيرة من خلال التلفاز والمذياع والصحف اليومية. فما أن تنشر إحدى الصحف خبرا ما حتى تتداوله الألسن بالنقل والتعديل والتحوير. وهذه سمة من أهم سمات النص الشعبي الذي ربما يبدأ إبداعا فرديا ولكنه يتحول بالنقل الشفهي إلى ملكية جماعية. ووجه الاختلاف هنا فقط معيار السرعة التي يشيع فيها الخبر أو الحكاية وذلك بفعل التطور التقني الذي ساعد على شيوع الظاهرات الشعبية بسرعة قياسية، ليس فقط على مستوى محلي، ولكن على نطاق عالمي. فوسائل الاتصال الجماهيري قربت المسافات بين المجتمعات البشرية وساعدت على إيجاد قنوات كثيرة للتفاعل الإنساني بين سكان الأرض[١٥].

ولا يرى عبدالحميد حواس في الوسائط الجماهيرية، خطرا يهدد الشفاهية، وهي سمة متأصلة في المأثور الشعبي، بل يجد أن بعضها قد ساعد كثيرا على انتعاش الشفوية[١٦]. وهو بذلك يتفق مع مارشيل ماكلوهن في حديثه عن الطبيعة الشفهية السماعية (Oral - Aural) لبعض وسائل الإعلام الحديثة، وهي خاصية تعود إلى المجتمعات القبلية القديمة. والتي يمكن أن تشكل حلقة وصل بين الثقافتين الشعبية والجماهيرية[١٧].

ويتخوف حواس من طغيان الإعلام الإمبريالي الموجه على الثقافة الشعبية، إلا أنه يعود للاعتراف بأن الثقافة الشعبية لا تتقوقع على نفسها، وإنما تتجه في ظل الظروف الطبيعية، نحو التثاقف الحتمي مع الثقافات الأخرى انطلاقا من إدراكها «بأن الأساس العميق للنشاط الثقافي عند البشر في أنحاء المعمورة كافة موحد ومشترك وإن اختلفت تجلياته وتعددت تلويناته»[١٨].

ويبدي صفوت كمال حذرا في تقبل تأثير وسائل الإعلام الحديثة في طبيعة المادة الشعبية وأسلوب تناقلها ومدى أصالتها، مؤكدا أن هذه الوسائل ربما أصبحت عقبة في سبيل عمل دراسات علمية دقيقة عن أصل الإبداع الشعبي ومدى انتمائه لمجتمع من المجتمعات يقول صفوت كمال «وفي عصرنا الحالي، يواجه دارسو الحكايات الشعبية صعوبات عدة في معرفة مدى البعد الزماني أو الأصل الجغرافي للحكايات التي تم جمعها منذ فترات طويلة. أو مما جمعت حديثا، نظرا لأن وسائل الاتصال الجماهيرية من وسائل صوتية ومرئية حلت محل الرواة الشفاهيين. كما أن اهتمام وسائل الاتصال الجمعية بمواد المأثورات الشعبية وإذاعتها وإعدادها إعدادا فنيا محدثا. قد كسر حواجز المسافات واللغات بين ثقافات الشعوب.

بل سوف يصبح من العسير مستقبلا وضع دراسات علمية دقيقة عن المأثورات الشعبية لدى الشعوب، ومعرفة الحدود الفاصلة بين ماهو منتج أصيل في مجتمع ما، وماهو محدث ومستقبل وشائع، بل وبين ما هو

إبداع شعبي محدث أو ما هو مأثور متوارث. أو بين ما هو شائع بين الناس وليس من إبداعهم، بل هو من إبداع فرد أو جماعة محدودة وشاع بين الناس عن طريق وسائل الإعلام الحديثة»[19].

ونعتقد أن المجتمعات البشرية كانت ولا تزال عرضة للتأثير والتأثر بعضها ببعض بفعل التداخل الثقافي. وهذا التداخل لم يعد يحدث فقط نتيجة التعايش المباشر بين عدد من الثقافات، وإنما صار يتم من خلال ما تعرضه وسائل الإعلام الحديثة وتطلع عليه الشعوب المختلفة بالبث المباشر فوسائل الاتصال الجماهيري، كما سبق القول، قد قربت بين الثقافات الإنسانية من خلال نقل أنماط من تلك الثقافات. بل إن أغلب هذه الوسائل تنقل في أشكال معدلة، موادا شعبية تحظى بانتشار واسع. كاستلهام الأغاني والرقصات الشعبية وعرضها في حلة جديدة. كما أن بعض البرامج الإعلامية ربما احتوت عناصر فولكلورية تستحق عناية الدارس. وهذه المظاهر جميعا تفرض على الباحثين في حقل الفولكلور العمل على تطويع نظرياتهم ومناهجهم لتتوام مع حركة التطور الإنساني.

مدى أصالة المادة الشعبية في وسائل الإعلام

سبق أن أشرنا إلى أن بعض الدارسين قد اعتنى بدراسة المادة الشعبية على أنها حدث يتفاعل فيه الإبداع والمبدع والجمهور المستمع الذي لا يقتصر دوره على الاستماع فحسب بل يتجاوز ذلك إلى المشاركة الفعلية في الأداء من خلال ترديد مقاطع من النص أو إصدار إشارات وصيحات تعبر عن الاستهجان أو الاستحسان. وعلى ذلك يقرر الباحث بيرنز الذي قام بدراسة مكثفة لرصد المادة الشعبية في برامج التلفاز، بأن أصالة النص الشعبي في تلك البرامج تتحدد بمدى احتفاظ ذلك النص بصورة أدائه الأصلية التي يجب أن تتم بحضور الجمهور الحقيقي وفي المحيط الطبيعي للنص[20].

وبهذه المعايير يميز بيرنز بين المأثور الحقيقي، واقتباس بعض المؤلفين موتيفات فولكلورية، وتضمينها في برامج تندرج تحت مسمى الثقافة الجماهيرية. ويستشهد بيرنز باستخدام القوى الغيبية التي وردت في أسطورة هرقل في كرنفال الرسوم المتحركة حيث يظهر البطل الأسطوري هرقل وهو يتصارع مع ساحرة شيطانة تسيطر على حصانه السحري وتسلبه القدرة على الطيران. ولكن هرقل يستطيع في النهاية الانتصار على الساحرة. وذلك باستخدام خاتمه السحري لفك السحر عن الحصان وحبس الساحرة الشريرة. ويرصد بيرنز العناصر الفولكلورية المستقلة في هذه القصة وهي:

أ ـ معتقد فولكلوري شائع B184

ب ـ شخصية الساحرة G200

جـ ـ السحر الشيطاني G260

د ـ الحصان السحري الطائر B184

هـ ـ الخاتم السحري D1070

وتشكل هذه الموتيفات، الجانب التراثي الوحيد في النص، أما أسلوب الأداء والمحيط الاجتماعي والجمهور التابع للقصة، فهي، في نظر بيرنز، مظاهر للثقافة الجماهيرية كما أن وظيفة هذه الموتيفات التي استخدمت أصلا لأغراض كوميدية، قد اختلفت عنها في الأسطورة، لأن هذه العناصر الغيبية لم تستخدم على أنها جزء

من الصراع بين الخير والشر وإنما كجزء من النكتة أو الموقف الطريف الذي تؤديه الشخصية الغيبية في العالم المعاصر فشخصية «الساحرة» مثلا، التي تظهر في المسلسل المسمى باسمها في التلفاز الأمريكي واستخدامها للرداء الطائر وبساط الريح وغيرهما من الأدوات السحرية المعروفة في حكايات ألف ليلة وليلة، هي مظاهر استخدمها مؤلفو هذه الحلقات الروائية لإمتاع المشاهد[21].

ولا نعتقد أن المعايير التي حددها بيرنز للحكم على مصداقية النمط الشعبي، يمكن أن تطبق على جميع المواد الفولكلورية التي تذاع في برامج التلفاز. لأنه، باستثناء بعض الأحداث الفولكلورية التي يتم تسجيلها مسبقا، ليس من السهل استخلاص مواقف تراثية حقيقية من تلك البرامج. خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار تبدل وظيفة الفولكلور في الوسائط الجديدة، ومقدار تأقلمه مع تلك الوسائط. فالرقصات الشعبية الكويتية مثلا، ربما أدتها فرقة شعبية حقيقية بمصاحبة الآلات الموسيقية والأغاني التراثية التي كانت تتردد في الماضي، ولكن المحيط الطبيعي والوظيفة الأصلية لهذه الرقصات قد تبدلتا بحكم انتقالها إلى بيئة حضارية جديدة مختلفة عن بيئتها الأصلية، على الرغم من أن هذا التغير لم يقلل من القيمة الفولكلورية لهذه الرقصات. فقدرة المأثور الشعبي على تعديل وظيفته والتكيف مع ظروف الحياة الجديدة من أهم سمات هذا النمط الثقافي.

وفي دراسة شاملة لاستكشاف الفولكلور في الوسائط الجماهيرية، تقسم الباحثة برميلا دتي المادة الشعبية بحسب أصالتها إلى ثلاثة أقسام رئيسية.

أولا: فولكلور حقيقي - ويندرج تحت ذلك ما يلي:

أ- قيام بعض المتخصصين أو المهتمين بالمادة الشعبية بكتابة مقالات تتناول عددا من الظاهرات الشعبية كالأغاني والألعاب والحكايات الشعبية أو الطب الشعبي.

وقد دأب أحد كتاب جريدة «القبس» الكويتية، حتى وقت قريب، على كتابة أمثال شعبية مع ذكر مغزاها النصية أو إيراد أمثال تختلف عنها في الصياغة اللفظية ولكنها تشبهها في المعنى مما هو شائع في العالم العربي.

كما يواظب عادل عبدالمغني، وهو أحد المهتمين بالمادة الشعبية، على شرح بعض المسميات المعروفة في التراث الكويتي ونشرها في جريدة «القبس».

ب- استخدام الفولكلور كأساس في محتوى المادة الإعلامية. ويكون هذا الاستخدام للتعبير عن وجهة نظر معينة أو إحداث أثر ما في نفس القارىء أو السامع أو المشاهد، دون أن يكون القصد من ذلك مناقشة الفولكلور. كتضمين بعض البرامج أمثال أو ألحان شعبية. واستلهام الفنانين للمادة الفولكلورية في ابتداع رسوماتهم. ولا أدل على ذلك من استخدام بعض الفنانين لنقشات السدو المشهورة في منطقة الخليج في تصميم بطاقات التهنئة بالأعياد والمناسبات الوطنية. وهكذا يكون الفولكلور وسيلة مهمة للتفاعل الاجتماعي.

ج- استخدام الفولكلور على سبيل التقليد والمحاكاة. ويكون ذلك بتمثل الظاهرة الفولكلورية وإعادة عرضها في صورة قريبة الشبه من الحدث الشعبي الحقيقي، كأفلام الكاوبوي الأمريكية، وبعض أغاني الزنوج الشائعة في التراث الأمريكي[22].

وكذلك قيام أحد النوادي البحرية في الكويت بتنظيم رحلة غوص في الشواطىء القريبة، واهتمام المسئولين بإشادة الأسواق والمقاهي الشعبية لتعريف الجيل الجديد بتراث الأجداد. وهكذا يتحول الإبداع الشعبي إلى إبداع واعي يقوم بالدرجة الأولى على إعادة صياغة النمط الفولكلوري من معلومات مستقاة من ذواكر الرواة أو المصادر المدونة.

ولا نغفل هنا ذكر قيام بعض مؤلفي وملحني الأغاني في الكويت باستلهام مطالع أغاني وألحان شعبية وتضمينها في مؤلفاتهم. كأغنيتي (غل جفاني وراح) و(راح الحبيب راح) اللتين صيغتا على ألحان الطنبورة. وأغنية (لي خليل حسين) وهي مطلع لإحدى أغنيات البحر المعروفة باسم (الشيشي) اقتبسها أحد مؤلفي الأغاني وأضاف إليها كلمات جديدة تؤدى بلحن مستحدث، وهذه الأغاني على الرغم من انتشارها جماهيريا، إلا أنها إبداع ذاتي التزم فيه المؤلف بقواعد النظم والموسيقى. ولا يلتزم الفنان الشعبي بذلك لجهله بقواعد الموسيقى الرسمية، وتتعرض كلمات أغانيه للتغير الدائم بفعل عوامل التفسخ Degeneration Factors الناجمة عن النقل الشفهي كالنسيان وعدم الفهم أو عدم السماع.

ونعود إلى تصنيف الباحثة دني للمادة الفولكلورية المستقاة من وسائل الإعلام، حيث تكتشف جزءا ثانيا من الفولكلور مستغلا لأغراض تجارية تطلق عليه اسم Folklore فولكلور وهو إضافة جديدة لعلم المصطلحات الفولكلورية. وتدلل دني على هذا الاستغلال التجاري للمادة الشعبية بما يلي:

أ- استغلال الفولكلور للإعلان عن السلع. كاستخدام عناصر أسطورية في الترويج لإحدى البضائع التجارية. كالمواد الغذائية والأدوات المنزلية والتي سبق ذكرها في سياق البحث.

ب- استخدام الفولكلور حلية أو زينة كالتعابير بعض الشركات بمسميات فولكلورية، وظهور بعض الأفلام الأمريكية التي تحمل عناوين مستقاة من التراث الشعبي. كعرض فيلم يحمل اسم (حكايات الأخوين جريم الخرافية)، دون أن يكون لمضمونه صلة بتلك الحكايات[٢٣].

ولدينا في الكويت الكثير من المسميات الفولكلورية التي أطلقت على شركات تجارية. كالدانة واليوم والسنبوك والشراع. وهي أسماء مقتبسة من تراث الكويت البحري[٢٤].

وتكتشف دني جزءا ثالثا من الفولكلور مستخدما في الوسائط الجماهيرية بصورة عرضية أو شكلية ويندرج تحت هذا الجزء مايلي:

أ- استخدام الفولكلور للتأثير في السامع أو المشاهد أو القارىء باقتباس مصطلحات فولكلورية واستخدامها في الغالب بصورة غير دقيقة، كمصطلح خرافة، أسطورة، ملحمة... إلخ.

ب- تحول المادة الشعبية لمادة أخرى ليس لها علاقة بالفولكلور. كاستخدام موتيفات أسطورية في فن الكارتون المصمم للدعاية التجارية والذي ينطوي في الغالب على مفارقة مضحكة نتيجة إسباغ سمة المعاصرة على تلك الموتيفات. ومن النماذج الدالة على ذلك اقتباس إحدى شركات بيع المواشي الأمريكية لعناصر من حكاية جاك وساق حبة الفاصوليا (طراز ٣٢٨) التي تروي قصة شاب كسول ذهب إلى السوق ليبيع بقرته فاستبدل بها حبة فاصوليا سحرية نمت بصورة شجرة عظيمة تسلقها جاك لبلوغ الثروة والمجد[٢٥] وقد استعار مؤلف الكارتون هذه الجزئية من الحكاية في صياغة خاتمة قصته التي تنتهي باستبدال بطل القصة بقرته حبوبا

يسلمها له التاجر وهو يقول: «إن لم تكن سعيدا بالحبوب فإنك تستطيع أن تعيدها وتسترجع نقودك». وفي هذه العبارة تنويه بأسلوب حديث في التعامل التجاري حيث يستلم المشتري إيصالا بالمبلغ الذي دفعه ثمنا للبضاعة ويستطيع بهذا الاتصال إعادة البضاعة واسترجاع نقوده في حالة عدم صلاحية السلعة المشتراة[٢٦].

ويعد بعض الباحثين في عملية استغلال الفولكلور في الإعلان عن البضائع ظاهرة مهمة تستحق الدراسة، انطلاقا من أن بعض التيمات والعناصر الفولكلورية المستغلة في الدعاية التجارية لها أصولها في التراث الشعبي. ففي دراسة لتوم سالينبرجر حول هذا الموضوع، يؤكد الباحث على التناظر بين تلك الدعايات والمأثور الشعبي مستشهدا ببعض الإعلانات التي تعرض في التلفاز الأمريكي. فظهور عملاق متلفع بأوراق خضراء في الإعلان عن الخضراوات المعلبة المسماة العملاق الأخضر (Green Giant) له نظائره في الأساطير والممارسات الطقوسية. وقد ورد في موسوعة جيمس فريزر (الغصن الذهبي) للأساطير ذكر بعض طقوس الربيع التي كان يمارسها الأوربيون في القرن الماضي. وهي شعائر ارتبطت بعبادة الأشجار والمزروعات المقدسة. وعادة تصور الروح النباتية بصورة شخص يرتدي أوراق الشجر أو الأزهار. ودعوة الناس له باسم يتناسب مع مظهره، يختلف من مكان إلى آخر. ففي رومانيا وترانسلفانيا يسمى جورج الأخضر. وفي بريطانيا يطلقون عليه اسم ملك الأوراق وهو في الغالب طفل يلف بأوراق خضراء[٢٧]. وهكذا نرى أن الاحتفالات الطقوسية التي تدور حول الخصوبة كان يعبر عنها بتنكر أحد الأشخاص بزي مصنوع من الأوراق اليانعة واعتباره (إله الخضرة)[٢٨]. كذلك لاحظ سالينبرجر أن من الممارسات الفولكلورية الشائعة بين شعوب كثيرة، عادة إطعام الأعشاب الخليقة للعجلات أو إلقاء رجل مغطى بالأوراق في مجرى ماء لتأكيد استمرارية الخصوبة. هذه الممارسات التي تصور روح النبات بصورة شاب يكتسي بأوراق الشجر، تشبه إلى حد ما، شخصية العملاق الأخضر المرح الذي يظهر في الإعلان عن الخضراوات المعلبة[٢٩].

وفي بعض أنحاء العالم العربي، يقوم الأطفال، قبيل عيد الأضحى المبارك، بزراعة حبوب القمح التي تنمو في هيئة أعشاب خضراء تسمى «حجة». وفي ليلة العيد، يقومون بإلقائها في مجرى ماء، لاكتساب البركة. ومن الواضح أن هذه الممارسة الطقسية، وسيلة مهمة لتأكيد الخصوبة التي تعتمد بالدرجة الأولى، على الماء والنبات كعاملين أساسيين في حفظ حياة الإنسان والحيوان.

وتذكرنا حدائق أدونيس التي ذكرها فريزر في دراسته للأساطير على أن أدونيس كان إله الخضرة. وأن تلك الحدائق كانت عبارة عن سلال أو جرار تملأ بالتراب وتبذر فيها حبوب القمح والشعير والخس والحلبة وأنواع أخرى من الأزهار. وتعتني بها النساء لمدة ثمانية أيام. وهذه البذور التي تنمو بسرعة في هيئة أعشاب نتيجة تعرضها للشمس، تذوي بنفس السرعة لافتقارها للجذور. وتحملها النساء في اليوم الثامن مع تماثيل الإله الميت أدونيس لتلقي بها في مجرى ماء[٣٠]. ولا ريب أن نمو هذه النباتات ونموها السريع دليل على تجدد دورة الحياة الإنسانية التي تتكرر بتكرر الفصول والمواسم.

وعلى الرغم من اختلاف الغاية بين فن الإعلان والممارسات الطقوسية القديمة إلا أننا نعتقد بأن هاتين الظاهرتين تجمعهما وظيفة واحدة. فالناس في المجتمع المعاصر يتأثرون كثيرا بالإعلان ويقبلون على شراء منتجات «العملاق الأخضر» لاعتقادهم بجودة هذه المنتجات وارتفاع قيمتها الغذائية.

وفي نموذج آخر لاستغلال الفولكلور في الدعاية التجارية، يبين سالينبرجر أن السائل المنظف «Ajax» أجاكس، الذي يعرض بصورة فارس أبيض يحارب القذارة ويقضي عليها، ليس مغامرا مجهول الهوية، وإنما شخص معروف في التراث الشعبي. فقد ذكر هوميروس أن أجاكس، كان من القواد العظماء في حرب طروادة. ويعني اسم أجاكس في اللغة اليونانية النسر الذي ارتبط اسمه في الأساطير بالقوة والشجاعة والإقدام. إضافة إلى أن أجاكس يظهر في الإعلان ممتطيا حصانا أبيض. وهذه صفة من صفات الأبطال في الأساطير القديمة. كما أن اللون الأبيض رمز النقاء والجودة، ففي الأسطورة النرويجية، اختار أودين رب الأرباب، حصانا أبيض لإنجاز مهمته كما كان حصان بوذا، مؤسس الديانة البوذية، أبيض اللون. كذلك كان لون الحصان الذي امتطاه المسيح. ومما ذكر النبي أيوب «الحصان الأبيض يجلب مملكة جديدة على الأرض مليئة بالسعادة والفرح والنقاء»[٣١] وتشبه حرب هذا الفارس ضد القذارة والقضاء عليها عملية قتل المخلوقات المشوهة والكسيحة في الأساطير القديمة[٣٢].

ولا يعنى آلان داندس باستكشاف الأصول الفولكلورية لمادة الإعلان التجاري، ولكنه يؤكد - من جهة أخرى - أن الإعلان عن البضائع له دور كبير في الفولكلور الأمريكي المعاصر. وهذا أكبر دليل على أن الإبداع الشعبي عملية مستمرة في حياة الإنسان. ويضيف داندس قائلا: إن التفحص للكم الهائل من المأثورات الشفهية التي تدور بصورة مباشرة أو غير مباشرة حول منتجات معلن عنها في الوسائط الجماهيرية، يستطيع الاستدلال على هذه الحقيقة المهمة. ويعترف داندس بصعوبة توافر نصوص مدونة لتلك المأثورات لأن أغلبها يحتوي عناصر تخدش الحياء. ومع ذلك، فهناك كم هائل من النكت والحكايات التي تدور حول المغفلين أو بعض المسميات الغزلية تستحق، دون شك، عناية الباحث. ويلاحظ داندس التغير الدائم في صيغة الإعلانات التجارية مما يؤدي بالضرورة إلى نسيان الناس للمأثورات التي ترتبط بها أو تتولد عنها.

لذا فربما لن تتاح للأجيال اللاحقة فرصة معرفة هذه المأثورات ما لم تدون. ولكن سوف تتوفر لهم فرص مستقبلة لمتابعة إعلانات أخرى وابتداع مأثورات جديدة تتلاءم مع تلك الوسائل الدعائية[٣٣].

ومن النماذج العديدة التي ذكرها داندس نكتة مستقاة من فن الإعلان عن أحد المشروبات الغازية الذي أطلقت عليه الشركة المنتجة اسم (دكتور بير). وقد جمع الخيال الشعبي بين قيمة زجاجة هذا المشروب وصفة البخل التي اشتهر بها الاسكتلنديون.

الأول: لماذا يرسل الرجل الاسكتلندي زوجته الحامل إلى الولايات المتحدة؟ الثاني: لأنه سمع أن «دكتور بير» يكلف فقط خمسة سنتات؟!

ويخلص داندس إلى أنه على الرغم من أن الإعلانات التجارية وسيلة مهمة لازدهار المأثورات الشعبية، فإن هذه المأثورات محدودة المساحة جغرافيا وثقافيا. كما أن عمرها الزمني قصير نظرا للتغير الدائم في صيغة الإعلانات[٣٤].

وعلى الرغم من أن إدراك الباحثين بأن الثقافة الجماهيرية إبداع واعي يعبر عن ذاتية المؤلف، كما أن الثقافة الشعبية إبداع غير واع يعكس وجدان الأمة، فإنهم لم يهملوا دور الفولكلور في صياغة مكونات الثقافة الجماهيرية. وكان لوتس روهرج أول باحث يلتفت إلى اقتباس كتاب فن الكارتون والقصص المزلية

المصورة لموضوعات الحكاية الشعبية كالحب والمغامرة والرعب والجريمة والمواقف الطريفة. ويورد روهرج استلهام والت ديزني لحكايات سندريلا، والأميرة والأقزام السبعة، كنماذج دلت على وجود تناظر مذهل بين الحكاية الشعبية وفن الكارتون، والقصص الفكاهية المصورة، في الشخصيات والحبكة وتطور الحدث والبداية والخاتمة(٣٥).

ويستدل رولف بريدنيج على التناظر بين فن الكارتون والحكاية الخرافية بما يلي:

أولا: تشكل شخصيات نمطية وظهورها الدائم في الحدث واضطلاعها بأدوار البطولة. وكما في الحكاية الخرافية، تعيش شخصيات فن الكارتون في عزلة تامة، ويكون أصلها غامضا. فطرزان ملك الغابة الذي ابتدعه ادجار بوروجز عام ١٩١٢، صوره المؤلف ابنا لأبوين أرستقراطيين توفيا في إفريقيا عام ١٨١٨ وعاش الطفل في الغابة مع الوحوش، وأصبح ملك الغوريللا ونصير البشر(٣٦). وفي الأسطورة اليونانية يكون هرقل، وهو أكثر أبطال الأساطير شهرة، ذا أصل غامض. فأمه الكمين، ابنة اليكتريون، ملك مسيني اليونانية التي ازدهرت فيها الحضارة الإيجية مابين ١١٠٠ ــ ١٤٠٠ قدم. أما أبوه فهو ليس معروفا إن كان امفتريون، زوج الكمين، أو زيوس الذي زار الكمين وقضى معها ليلة امتدت إلى ثلاث ليال متتالية(٣٧).

ثانيا: خلود الأبطال واحتفاظهم بشبابهم وحيويتهم رغم تعاقب الأهوال والمخاطر عليهم، واقترابهم من الموت أحيانا.

ثالثا: عدم تعلم كل من بطل الكارتون والحكاية الخرافية من أخطائه، وتكراره لذات الأخطاء التي تجعله يقع في المحظور الذي ربما يهدد حياته ولكنه ينجو في النهاية بانتصار الخير على الشر(٣٨). ولا شك أن التكرار في سلوك هؤلاء الأبطال يعكس الطبيعة الروتينية للعالم، والتي تتمثل في كر الأيام وتعاقب الظاهرات الطبيعية.

وهكذا نرى أن كتاب الأدب الجماهيري قد استلهموا، إلى حد ما، خصائص الحكاية الخرافية في ابتداع شخصياتهم البطولية، وبناء الحبكة وأسلوب العرض القصصي. ويدل هذا الاستلهام دلالة واضحة على أن التفكير بأسلوب الأسطورة والحكاية الخرافية بقي شيئا حيويا في ذهن الإنسان المعاصر برغم اتجاهه لأسلوب المعايشة الواقعية لظروف حياته. ففن الكارتون أصبح بديلا نفسيا مهما للحكاية الخرافية ووسيلة من وسائل التخفف من ضغوط الحياة اليومية.

ويبالغ دافيلو باناي كثيرا في استكشاف مؤثرات الفولكلور في الثقافة الجماهيرية، إلى درجة الاعتقاد بوجود تناظر مطلق بين أبطال المسلسلات البوليسية الحديثة وأفلام الكارتون من جهة وبين أبطال الأساطير القديمة من جهة أخرى. ويقول باناي، مؤكدا وجهة نظره، أن أبطال الأساطير كهرقل اليوناني وشمشون الجبار، وجلجامش بطل الأسطورة البابلية يطلون علينا اليوم بوجوه حديثة من خلال المسلسلات البوليسية وأفلام الرسوم المتحركة كمارشال ديلون والقبطان كرك وسوبرمان وميكي ماوس وغيرهم(٣٩). ويشير باناي إلى أوجه الشبه بين بطل الأسطورة وبطل المسلسل التلفزيوني التي تتلخص في الهدف المشترك بين الاثنين وهو خدمة الإنسانية من خلال العمل على تحرير الناس من خطر محدق بهم. ففي الأسطورة اليونانية تكون أغلب مهمات هرقل من أجل تحرير إحدى المناطق من خطر يهدد حياة سكانها كإنقاذ الناس من تنين أو وحش مفترس يتربص بهم ويؤذيهم. وكذلك تكون مهمات أبطال بعض المسلسلات البوليسية كقبطان الفضاء،

ورجل البوليس أو المحامي. وأبطال فن الكارتون الذين تحول بعضهم حديثا إلى شخوص إنسانية لها قدرات خارقة كشخصية سوبرمان وطرزان وباتمان. وهم جميعا يسعون لمحاربة الشر والقسوة والأنانية المتمثلة في أعداء البشرية[40].

ويبدو التشابه بين شخصيات المسلسلات وأبطال الأسطورة في صفات التفوق والشجاعة والهالة البطولية و«الكورزماتية» التي يتمتعون بها. فهم على الرغم من عملهم في الغالب تحت إمرة أحد السادة، إلا أنهم يستطيعون بشجاعتهم وسحرهم الخاص فرض رغباتهم على سادتهم في العمل الذين لا يجارون هؤلاء الأبطال في الشجاعة والقوة. ويضيف باتاي بأن الوظيفة النفسية التي تؤديها المسلسلات الحديثة بالنسبة لإنسان العصر تشبه إلى حد كبير، وظيفة الأساطير في حياة الإنسان في الماضي. فهذه المسلسلات، برغم ضحالة فكرها واتجاه أغلبها للأسلوب العدواني، إلا أنها تحتوي على عنصر مهم جدا، وهو حاجة الإنسان إلى تخيل الاضطلاع بدور البطل الشجاع ذي الهدف النبيل. فالتفاعل مع القيم التي يسعى أبطال أفلام الكارتون إلى تحقيقها وسيلة من وسائل التعويض عن حياة الإحباط التي تعاني منها الأغلبية الساحقة من الناس في المجتمع الحديث، والذين لا يزايلهم الإحساس بأنهم مجرد أرقام وأجزاء من ماكينة متعددة المجالات[41].

ويتفق ماركس ليرنر مع باتاي في الرأي قائلا «إن مصنع الأساطير لا يزال نشطا في أمريكا المعاصرة. وتلك الأساطير التي يعبر عنها من خلال الذخائر الفولكلورية المتخلفة عن الماضي، لا تزال تعمل بنشاط وفاعلية في القصص البطولية التي تدور حول شخصيات نمطية معروفة في الحكايات والأغاني الجماهيرية، وفي الأشكال المتغيرة للتعابير الشعبية الأمريكية»[42].

والملاحظ أن نظرة ليرنر إلى الفولكلور على أنه «ذخائر متخلفة عن الماضي» انعكاس للنظريات الفولكلورية القديمة التي تقول بأن الفولكلور شظايا من الماضي يجب إحياؤها. وقد ظل هذا الاعتقاد سائدا حتى فترة قريبة، حين أدرك علماء الفولكلور المحدثون بأن المأثور الشعبي ليس مجرد شيء قديم، وإنما إبداع متجدد يعبر عن فلسفة الإنسان في حياته اليومية.

وفي مبحث آخر من كتاب «الأسطورة والإنسان المعاصر» يستوحي باتاي صفات مشتركة بين شخصية «ميكي ماوس» الفأر المشهور الذي ابتدعه والت ديزني، والفأر في الأساطير القديمة. وهذا، في رأيه، دليل على البعد الزمني لشخصية ميكي ماوس في تراث الإنسان القديم[43]. وبالرجوع إلى فهرس عناصر الحكاية الشعبية لستيث تومبسون، يستطيع الباحث أن يستنتج أن الفأر كان من الحيوانات التي أثارت خيال الناس في كل زمان ومكان. ففي الأسطورة الإغريقية، كان اسم «سميثيوس» أو الفأر من ألقاب الإله «أبوللو» ويرمز إلى الحكمة. وفي الحضارة اليونانية كان الناس يعدون الفأر حيوانا مقدسا. وكانوا يحتفظون في معبد أبوللو بفئران بيضاء لدرء خطر الفئران الأخرى وهجومها المفاجيء على المعبد. وفي الأساطير الهندية ترد إشارات كثيرة إلى قوة الفأر وقدراته الخارقة. ففي إحدى الأساطير اضطلع الفأر بمهمة قتال الفيل الرسمي للمهراجا. وفي حكاية ثانية دخل الفأر خرطوم الفيل وقتله بنفث السم في مخه[44].

وتسبغ بعض الروايات صفة الحكمة على شخصية الفأر. ففي إحدى حكايات الهند، قامت مجموعة من الفئران بإنقاذ المملكة من العدو المحتل بعض أقدام المحتلين. وورد ذكر الفأر الذي ناطح الجدار والريح والجبال وتغلب عليها في قصص العرب والألمان وشمال إفريقيا والإسبان وغيرهم[45].

ويؤكد باتاي أن والت ديزني قد نجح في أن يصنع من شخصية ميكي ماوس بطلا عالميا وكلمة منزلية متداولة في كثير من اللغات، وشخصية أسطورية لها تأثيرها النفسي وذلك قياسا على نوعية استجابة المشاهدين والقوة النفسية الدافعة التي يمكن استخلاصها من هذه الاستجابة. فكل من مهمات هرقل ضد المخلوقات الضارة بالإنسان ومهمات ميكي البطولية للانتصار على القط الشرير، تحدث نفس الاستجابة لدى الإنسان الذي يتخيل نفسه مكان البطل فيشعر بالسعادة والرضى(٤٦). ويبدو باتاي متأثرا بمفهوم مدرسة التحليل النفسي التي ربطت بين مشاعر الإنسان البدائي ومشاعر الطفل في قوله بوجود شبه بين اعتقاد القدماء بصحة شخصية هرقل في مرحلة مبكرة من تاريخ البشرية واعتقاد الطفل، في المرحلة الأولى من حياته بواقعية شخصية ميكي(٤٧).

وعلى الرغم من أن الهدف الأساسي من ابتداع شخصيةميكي ماوس كان، بالدرجة الأولى، تجاريا. وأن المسلسلات التي تدور حوله قد صممت، أساسا لمخاطبة الطفل، ورغم معرفة الإنسان العاقل بزيف هذه الشخصية والشخصيات البطولية الأخرى التي تظهر في مسلسلات التلفاز، إلا أن الناس، أحيانا، يختلط لديهم الواقع بالخيال. والدليل على ذلك آلاف الرسائل التي توجه لأبطال مسلسلات يلعبون أدوار أطباء أو محامين من أجل استشارات طبية أو قانونية. وهذا برهان على استمرارية اعتقاد البعض بواقعية هؤلاء الأبطال. وكذلك يكون بكاء بعض مشاهدي الأفلام ذات الطابع التراجيدي أو الميلودرامي خير شاهد على اختلاط الحقيقة بالخيال في ذهن هؤلاء أو تذكرهم لمواقف مشابهة في حياتهم الخاصة.

ولا شك أن تأثر جمهور السير والملاحم البطولية في التراث العربي بأبطال تلك الحكايات، وعدم تقبل هذا الجمهور لفكرة انهزام هؤلاء الأبطال واستسلامهم لأعدائهم خير دليل على تعايشهم النفسي مع أحداث القصة. ونقرأ في (كتاب الأدب القصصي عند العرب)، قصة الرجل الذي سمع حلقة من سيرة عنترة بن شداد يهزم فيها البطل في إحدى المعارك. وقد أرجأ الراوي إكمال رواية القصة حتى الليلة القادمة إثارة لخيال السامع. ولم يتقبل الرجل فكرة انهزام عنترة، البطل المغوار، وعاد إلى منزله حزينا ورفض تناول الطعام الذي قدمته له زوجته. وحينما سألته عن سبب حزنه، اعتدى عليها بالضرب. ولم يهدأ له بال حتى خرج في جوف الليل قاصدا منزل الراوي وأيقظه من نومه ليكمل له رواية أحداث القصة التي انتهت بانتصار عنترة فعاد الرجل إلى منزله سعيدا منشرح الصدر، واعتذر لزوجته(٤٨).

وهكذا نرى أن التعايش الوجداني مع أبطال القصص سواء كانت أساطير أم حكايات خرافية أو بطولية أو قصص أفلام ومسلسلات يبثها التلفاز أو المذياع أو تنشرها إحدى الصحف اليومية، هو بحد ذاته وظيفة أساسية من وظائف النص الشعبي، استمرت حية نابضة على الرغم من تبدل طبيعة النص الروائي واختلاف محيطه الاجتماعي وظروف إبداعه وأدائه. وهذه ليست دعوة للخلط بين مكونات الثقافة الجماهيرية والثقافة الشعبية التي تختلف عن بعضها البعض بسمات جوهرية ثابتة، وإنما محاولة لرصد مؤثرات كل منهما في حياة الإنسان مهما اختلفت طبيعة هذه الحياة. وهي مؤشر واضح على احتواء كل من الثقافتين على عنصر ثابت مشترك يستوجب اهتمام الباحثين والمعنيين باستكشاف عوامل التأثير والتأثر بين هذين الحقلين.

المراجع والهوامش

(١) بالتنا ظاهرة استغلال الفولكلور للدعاية السياسية في الغزو الفولكلوري والغزو العراقي على دولة الكويت، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد الخامس والأربعون، السنة الثانية عشرة خريف ١٩٩٣، ص ١٨٦ ـ ٨٧.

(٢) D.A.Bird, "Attorney For Folklore in Mass Media Traditional Patterns in the Mass Media" Southern Folklore Quarterly V. 40 (1976), 285-305.

(٣) Ibid

(٤) Jan Brunvand, The Study of American Folklore, New York: 1968, 2.

(٥) Tom Burns, "Folklore in The Mass Media" Folklore Forum, Vol 2, No 4, (1969). 90- 116.

(٦) Richard Carpenter, "Ritual Aesthetics & TV" in Alan Casty, ed., Mass Media and Mass Man, 2 nd ed New York: 1973, 134 - 42.

(٧) Bird., 288.

(٨) Otto Larsen, "Posing the Problem of Effects", in Francis & Ludmila Voelker, eds., Mass Media: Forces In Our Society, New York: 1971, 190.

(٩) E.D Glynn, Television and The American Character: A Psychiatrist Looks at Television, in Casty, 2 nd ed, 87.

(١٠) C.R.Mills, "Some Effects of Mass Media", in Casty, 1st ed., 32.

(١١) من محاضرة لنا عن «الفولكلور ووسائل الإعلام الحديثة» ألقيت في مسرح قطر الوطني قطر، ١٩٨٤.

(١٢) نفس المصدر.

(١٣) Hermann, Bausinger, "Folklore research at the University of Tübingen: On the Activities of the Ludwig- Uhland - Institut". Journal of Folklore Institute, 5(1968), 124-133 Indiana University.

(١٤) R. Dorson, Folklore and Fakelore: Essays Toward a Discipline of Folklore Studies, Cambridge: 1976, 52

(١٥) Bird, 293

(١٦) عبدالحميد حواس، «الأدب الشعبي وقضية الإزاحة والإحلال في الثقافة الشعبية» الأدب العربي: تعبيره عن الوحدة والتنوع، مركز دراسات الوحدة العربية، تأليف مجموعة من الدارسين، إشراف عبدالمنعم تليمة، بيروت ١٩٨٧، ص ٤١٣ ـ ٤١٤.

(١٧) Dorson, 52.

(١٨) حواس، ص ٤١٨.

(١٩) صفوت كمال، الحكايات الشعبية الكويتية: دراسة مقارنة، الكويت، الطبعة الأولى، ١٩٨٦، ص ٣١.

(٢٠) Burns, 103

(٢١) .Ibid

(٢٢) F. Denby, "Folklore in the Mass Media". Folklore Forum 4 (1971)., 113-14.

(٢٣) Ibid, 114.

(٢٤) ورد شرح هذه التسميات في كتابنا أغاني البحر في الكويت، ذات السلاسل الكويت، ١٩٨٥.

(٢٥) ورد تحليل وافٍ لهذه الحكاية في بحث لنا بعنوان «الفولكلور والعلوم الإنسانية» معد للنشر في المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت.

(٢٦) Denby. 114.

(٢٧) T. Sullenberger, "Ajax Meets Jolly Green Giant", Journal of American Folklore, 87 (1974)., 54.

(٢٨) Ibid

(٢٩) J. Frazer., The Golden Bough., 3rd Abridged ed., New York: 1963., 39.

(٣٠) Sullenberger., 57-58.

(٣١) Ibid

(٣٢) انظر بحثنا «الفولكلور والعلوم الإنسانية».

(٣٣) A. Dundes, "Advertising And Folklore". New York Folklore Quarterly, Vol 1 XIX (1963)., 143-50.

(٣٤) Ibid

(٣٥) L.Rohrich, "Chances for the Changing Fairy/Tale in Modern Society". Abstracts of the VI Congress of the ISFNR (Helsinki, 1974).

(٣٦) R. Bredrich., Comic Strips As A Subject of Folk Narrative. H. Olassie & F. Oinas. ed., Indiana University: 1976, 46.

(٣٧) R. Patai., Myth & Modern Man., New Jersey: 1972, 209-31.

(٣٨) Bredrich., 49.

(٣٩) Patai., 214-16

(٤٠) Ibid.

(٤١) Ibid.

(٤٢) M. Lerner., America as Civilization., New York: 1969., 800.

(٤٣) Patai., 222

(٤٤) Ibid., 224.

(٤٥) Ibid.

(٤٦) Ibid. 226

(٤٧) Ibid

(٤٨) موسى سليمان، الأدب القصصي عند العرب، بيروت، ١٩٦٩، ص ١٠٠

حكايات الحيوان في التراث العربي

«آفاق جديدة»

د. محمد رجب النجار

الحكاية على لسان الحيوان نمط من الأنماط القصصية الذائعة في آداب العالم، عرفتها - إبداعا وتذوقا - كل الثقافات والحضارات الأولى إرثا شرعيا من المراحل الأسطورية للشعوب، فمن رحم الأسطورة ولدت، وعنها - بعد أن سقطت وظائفها الأسطورية - تطورت شكلا أدبيا - من أشكال الأدب الشعبي - متميزا وأثيرا في الآداب العالمية القديمة.

ومن ثم فهي تعد من أقدم - إن لم تكن أقدم - أنماط القص أو الحكي الشعبي القديم الذي لايزال نابضا بالحياة - تذوقا واستلهاما - حتى اليوم، الأمر الذي فرض نفسه على أدب الخاصة، فاستلهمها أو حكاها - قديما وحديثا - كبار أدباء الخاصة في أعمال أدبية خالدة، قادرة على تجاوز كل الخطوط الحمراء لأية رقابة سياسية أو سلطة دينية، على مر العصور مثلما هي قادرة - منذ البداية - على كسر حواجز اللغة والمكان والزمان، فانتقلت - بعيدة عن كل قيد - بين الأمم والشعوب التي راحت تتنازع «ملكيتها» فيما بينها، كل منها يدعي «إبداعها» لنفسه .. وينسبها إلى آدابه.

ولعل أهم ما يميز حكاية الحيوان - بين الأجناس الأدبية - أن الحيوان هو الذي يلعب الدور الرئيسي فيها، دور البطولة، مثلما كانت الآلهة وأنصاف الآلهة تلعب دور البطولة في أساطير الشعوب، وخاصة أساطير الخلق والتكوين. ومما يميزها أيضا أنها تروى نثرا وتنظم شعرا، كما أنها قادرة كذلك على أن تنفذ - ببساطتها وعبقريتها الجمالية والفكرية إلى المتلقي على اختلاف

مراحله العمرية، والثقافية، فهي كالأسطورة قادرة على أن «تهب كلاً منا شيئا «حيث إن «ظاهرها لهو، وباطنها حكمة». كما أفادت منها الديانات السماوية وغير السماوية، إفادة «تعليمية» قصوى. ولقد عرفت الآداب القديمة ـ الشعبية والرسمية ـ مجموعة من الأشكال أو الأنواع القصصية على لسان الحيوان، هي:

١ ـ حكاية الحيوان الشارحة (التعليلية)

٢ ـ حكاية الحيوان الرمزية (التعليمية)

٣ ـ ملحمة الحيوان (الشعرية)

٤ ـ رواية الحيوان (النثرية)

وإذا كانت الآداب العالمية القديمة، قد عرفت الأنواع الثلاثة الأولى. فإن الأدب العربي القديم قد انفرد بالنوع الرابع، إضافة إلى النوعين الأول والثاني، وعلى الرغم من أن الآداب القصصية عموما في الأدب العربي القديم لم تلق حظها من العناية الأدبية، التاريخية والنقدية، ومن ثم فقد تعرض معظمها للضياع إلا أن جزءاً معقولا قد وصلنا منها، ولاسيما رواية الحيوان.

وفي هذه الدراسة الموجزة سوف نقف عند المعالم الأساسية لهذه الأشكال من حيث إبداعها، وبنيتها، ووظائفها، وأشهر نماذجها ونصوصها التراثية العربية وإمكانية «توظيفها» والإفادة منها الآن ـ خاصة ـ في عصر الميديا، والمرحلة المشتركة للثقافة الإنسانية والحضارة العالمية.

أولا: حكاية الحيوان الشارحة (التعليلية) The Beast Etiological Tale

متعارف عليه بين الباحثين أن حكاية الحيوان هي في صورتها الأولية البسيطة كانت محاولة أسطورية لتفسير أو تعليل بعض طباع الحيوان أو أشكاله المتفردة.. لاسيما إذا وضعنا في الاعتبار أن الأسطورة ـ في أبسط تعريفاتها ووظائفها ـ هي سؤال علمي وجواب قصصي، يتناسب وطفولة البشرية وبداية البشر. وهذا النوع من الحكايات ـ مجهول المؤلف ـ لا يعني بالضرورة أن يكون البطل فيها حيواناً، بل تتسع لتشمل حكايات مماثلة على لسان النبات، يحاول الإنسان من خلالها أن يجد تفسيرا أو تعليلا لظاهرة طبيعية ترتبط بنبات بعينه في مكان بعينه مثل أسطورة نبات النرجس أو زهرة البنفسج التي يكثر ظهورها على حواف الآبار وشطآن الغدران أو مثل (أسطورة الكرز) التي تفسر سبب اختلاف الألوان في بعض الثمار، وهي الأسطورة التي تقول أن ثمار الكرز ـ وفي رواية أخرى ثمار التوت الأحمر ـ كانت في الأصل بيضاء، وكان من الممكن أن تظل كذلك لولا أنها ارتوت ـ ذات يوم ـ بدم عاشق مسكين.. تماما مثل أسطورة نرسيس Narcissus ذلك العاشق الذي ابتلته ـ انتقاما ـ فينوس ربة الحب والجمال، بحب نفسه حتى غرق وهو يتعشق ذاته أو صورته المنعكسة في الماء، فتحوّل في الأسطورة إلى زهرة البنفسج. ومن الجدير بالذكر أن أسطورة الكرز تتنازعها الحضارات البابلية والهندية واليونانية، كما استلهمها شكسبير ليصنع من حبكتها مسرحية روميو وجولييت الذائعة.

ولكن هذا لا يمنع من أن يلعب الحيوان والنبات والطير دور البطولة المشتركة لحكاية واحدة، كما في هذه الأسطورة التي تقول أنه حدث أن اشترك طائر بحري مع شجرة التوت الشائكة والخفاش في تجارة الصوف، فاستأجر الثلاثة سفينة حملوها صوفا، لكنها تحطمت فأفلست الشركة، ولهذا أصبح الخفاش يختفي عن العيون نهارا هربا من الدائنين، على حين راح هذا الطائر البحري يقضي نهاره غطسا في أعماق المياه بحثا عن حطام السفينة، أما الشجرة الشائكة فراحت تعترض طريق الأغنام التي تمر بها لتعوض خسائرها بسرقة الصوف منها.

ومن المعروف أن العرب ـ قبل الإسلام ـ كانت لهم حكاياتهم التعليلية أو الشارحة عن عالم الحيوان ـ جزءا من تراثهم الأسطوري ومعتقداتهم الدينية ـ ومن يرجع إلى ديوان أمية بن أبي الصلت ـ وهو شاعر جاهلي ـ يجد نماذج كثيرة لهذا النوع من الحكايات في شعره، مثل حكاية الحمامة التي كافأها النبي نوح بهذا الطوق في صدرها حينما عادت إليه مبشرة بظهور البرّ بعد أن توقف الطوفان وتطهرت الأرض، على حين لم يعد الغراب، فدعا عليه نوح بسواد اللون، بعد أن كان أبيض ـ كما في المعاجم العربية ـ وتشاءم منه العرب لغدره بالنبي نوح، واشتقوا من اسمه الغربة والاغتراب...

وكان في يده عليه السلام عنقود من العنب الأبيض، فاسود لونه من شدة الغضب، ومنها أيضا أسطورة الغراب والديك التي تفسر لنا لماذا لا يطير الديك برغم جناحيه الكبيرين ولماذا يصيح دائما قبيل الفجر، (وللعرب ـ بالمناسبة ـ حكايات كثيرة ومعتقدات عديدة في الغراب، رواها لنا الجاحظ والدميري في موسوعتيهما عن الحيوان) ومنها أيضا حكاية الهدهد الذي منحه نوح عرفه التاجي الجميل تقديرا لوفائه وبره بأمه التي ماتت في السفينة أثناء الطوفان، ومنها أيضا اعتقاد العرب في خلود الثعبان الذي خدع الإنسان وسرق منه عشبة الخلود، ففاز به وكتب على الإنسان الموت، على نحو ما ورد تفصيلا في أسطورة جلجامش Gilgamesh.

ثانيا: حكاية الحيوان الرمزية (التعليمية) The Beast Fable

هذا نوع آخر من قصص الحيوان، تطور من النوع السابق، ونشأ متأثرا به، وقديما كان الحيوان «معلما» للإنسان البدائي و«معبودا» له في الوقت نفسه إبان مرحلة العبادة الطوطمية، الأمر الذي أسهم في تطويع أو تحويل بعض الحكايات التعليلية إلى حكايات تعليمية تحمل مغزى أخلاقيا أو درسا اجتماعيا أو مضمونا سياسيا، أو هدفاً تربويا.. فانتقلت بذلك من الطور الأسطوري إلى الفن الأدبي، مجهول المؤلف، الذي يروى شعراً أو نثرا.. ويلعب فيه الحيوان دورا «إنسانيا» وأحداث الحكاية محدودة، فهي تكون في العادة من حدث واحد غير قابل للتفريع، على نحو ما نرى في مجموعة حكايات ايسوب العالمية Aesop (٣١١) حكاية في طبعتها الإنجليزية والعربية أو حكايات لقمان الحكيم (وهو غير لقمان المذكور في القرآن الكريم، ويزعمون أنه أحيقار السرياني أو أهيكار البابلي الذي عاش منذ أكثر من أربعة آلاف سنة) وبسبب الأصول الأسطورية لهذا النوع من الحكايات وبساطة بنيته الفنية، ومعرفة شخصياته الحيوانية ومعظمها يلعب دور النماذج العليا Archetypes التي أشار إليها يونج، فضلا عن

«إنسانية» المضامين الإنسانية التي يعالجها هذا النوع، وسهولة سرده وتذكره، وقدرته على الهجرة وكسر حواجز اللغة والزمان والمكان والمعتقد، فقد ذاع هذا النوع في الآداب العالمية القديمة، وعرفته كل الشعوب، وراحت تتنازع ملكية إبداعه كل الحضارات.. الأمر الذي أوقع الباحثين في حيرة خاصة أصحاب المنهج الجغرافي التاريخي أو النظرية الشرقية، فذهب بعضهم إلى أنه فن يعود - في نشأته - إلى أصول فرعونية، فقد استخدمه المصريون - كما تشير النصوص الواردة في أوراق البردي وعلى جدران المعابد - في النقد السياسي أو لغايات تربوية، وذهب بعضهم إلى أن أصول هذا الفن بابلية استنادا إلى مجموعة أهيكار البابلي ذات الطابع التعليمي (الأخلاقي والتربوي) وذهب بعضهم إلى أنه فن هندي، استخدمه رجال الدين في بث التعاليم البوذية على نحو ما ورد في كتاب جاتاكا المقدس.. وذهب بعضهم إلى أنه يوناني استخدمه اليونان والرومان في كشف المظالم السياسية والاجتماعية، على نحو ما ورد في حكايات هزيود اليوناني، وحكايات فيدروس الشاعر اللاتيني أو لغايات أخلاقية وتربوية كما في خرافات إيسوب (ق ٦ ق. م.).. وأيا ما كان هذا الخلاف بين العلماء، فكلهم مجمعون على أن الآداب الشرقية عموما - والهندية خصوصا - هي المهاد التاريخي لنشأة هذا الفن العالمي.

والتراث العربي - على اتساعه وتنوعه وامتداده في الزمان والمكان - حافل بهذا النوع من الحكايات، شعرا ونثرا، ترجمة وإبداعا، تحت أسماء متعددة، شبه اصطلاحية، منها «خرافة الحيوان» ومنها «الخرافات على ألسن البهائم والسباع والطير» ومنها «نوادر من جهل الحيوان» ومنها «الأمثال» بعنوان المثل القصصي.. ومن ثم فإنه يمكن وصف هذا النوع من الحكايات بأنه ضرب من التمثيل الكنائي Allegory ولأنه ينحو - في معناه اللغوي العام - منحى الرمز، فقد آثرنا تسميته بحكاية الحيوان الرامزة أو الرمزية.. ولأن كثيرا من حكاياته تنحو - في مضمونه - منحى سياسيا، يمكن أن يصطدم بالسلطة، فقد أدرك المجتمع الشعبي بفطرته، وشايعهم أدباء الصفوة في ذلك. أن التستر أو الاختفاء أو التقنع وراء الرمز الحيواني يمكن أن يعفيه من مسئولية الصدام، فآثره قالبا فنيا مميزا لما يريد التعبير عنه، ومن ثم فإنه يمكن وصف هذا النوع أيضا بأنه ضرب من الحكاية/ القناع.

ولعل أقدم النصوص العربية المدونة أو شبه المدونة التي وصلتنا باللغة العربية، هي تلك التي نقرؤها في المصادر العربية المبكرة التي كتبت إبان عصر التدوين، خاصة في دواوين الشعر الجاهلي مثل شعر أمية بن أبي الصلت، والنابغة والأعشى، وكذلك في كتب الأمثال العربية القديمة التي تشير إلى أنها حكايات عربية، معروفة، متواترة، في تواصل قصصي أصيل، بين عرب الجاهلية وعرب الإسلام، دون أن تحفل - هذه المصادر - بالإشارة إلى أصولها العربية أو غير العربية، على اعتبار أنها تراث شعبي، مجهول المؤلف، وذائع في البيئة، مثال ذلك هذه القصة الشعبية العالمية المعروفة في التراث الهندي، واليوناني، والعربي، وهي «خرافة الحية والفأس» التي قيل فيها المثل السائر «كيف أعاودك وهذا أثر فأسك»، فقد رواها ودونها تراثنا المفضل الضبي (ت ١٧٠هـ) في كتابه «الأمثال» الذي أفلت من قبضة الضياع، فوصل إلينا، فكان بذلك أقدم كتاب نقرؤه في الأمثال العربية. هذه الخرافة نفسها يرويها لنا شعرا أمية بن أبي الصلت (مع عشرات الحكايات التعليمية الأخرى التي تعدّ أول حكايات منظومة تصلنا من العصر الجاهلي).

ومن القصص الذائعة في هذه الفترة أيضا خرافة «الذئب والحمل» التي تتنازعها الآداب القديمة أيضا، فقد استلهمها في شعره قيس بن الملوح (مجنون ليلى) على اعتبار أنها حكاية عربية ذائعة في عصره، وقد رأى فيها قناعا، أو حكاية رامزة لمعاناته أو بالأحرى لما وقع عليه من ظلم صارخ من القوى الاجتماعية المسيطرة فاستسلم أمامها عاجزا، تماما كالادعاء الظالم الذي وقع على الحمل من الذئب (القبيلة/ سطوة التقاليد) وهو ادعاء كاذب، احتالت معه التقاليد البالية فيها كما احتال الذئب الحمل:

وكنت كذئب السوء إذ قال مرة ... لبهم رعت، والذئب غرثان مرمل

ألست التي من غير شيء شتمتني ... فقالت متى ذا؟ قال ذا عام أول

فقالت: ولدت العام، بل رمت كذبة ... فهاك فكلني، لا يهنيك مأكل

[الديوان ص ٢١٧ تحقيق عبدالستار فراج]

فالظلم، أي ظالم، لا يعدم حجة لتبرير ظلمه.

وبقدر ما كان احتفاء الشعر القديم بقصص الحيوان الرمزية لغايات اجتماعية أو تربوية جاء احتفاء القرآن الكريم بهذا الشكل القصصي لغايات دينية ووعظية - مثل قصة سليمان والهدهد - بل إن عدة سور في القرآن تحمل أسماء حيوانات، الأمر الذي فتح أمام كتب التفسير مجالا واسعا لاستيعاب قصص الحيوان التي كانت ذائعة لذلك الوقت ومن بينها (الإسرائيليات) (أكثر منابع القصص العربي تلونا) كما احتفت أيضا بهذا القصص، أمهات المصادر التراثية (الأدبية واللغوية، والشعبية، والموسوعية ...) بدءا بالجاحظ وابن قتيبة وابن عبد ربه، وانتهاء بالنويري والقلقشندي مرورا بأبي حيان التوحيدي وأبي العلاء المعري وابن عرب شاه، وألف ليلة، الأمر الذي يشير بوضوح ليس فقط إلى مكانة هذا الإبداع القصصي في التراث الديني والأدبي والفلسفي والصوفي، بل يشير أيضا إلى مدى احتفاء المزاج القومي العربي بهذا القالب القصصي، لما يوفره له من رموز وأقنعة أدبية قادرة على التعبير - دون أن يصطدم بالسلطة، أيا كان نوعها - عن قضاياه السياسية والاجتماعية.

كليلة ودمنة

١ - النوع الأدبي

إلى هذا النوع من قصص الحيوان الرمزي Fable ينتمي كتاب كليلة ودمنة درة قصص الحيوان في الآداب العربية القديمة الذي «وضعه» ابن المقفع (سنة ١٣٢ هجرية، (٧٥٠م) وبهذا يكون ابن المقفع (ت ١٤٢هـ) كاتب العربية العظيم أول من نقل هذا الفن القصصي من مرحلة الشفاهية (الشعبية) عند العرب إلى الأدب المدون (الكتابي) في أول خطوة من نوعها في تاريخ الأدب العربي القديم، عامة، والإبداع القصصي خاصة، وتزداد هذه الخطوة أهمية إذا وضعنا في الاعتبار أن هذه هي المرة الأولى في التراث الأدبي عند العرب التي يوضع فيها - بعد الشعر - أول كتاب قصصي مجموع في صعيد واحد .. وحق معه أن يراه كثير من الباحثين المعاصرين الرائد الحقيقي للنثر الفني (الكتابي) وليس عبدالحميد الكاتب (ت ١٣٢هـ) الذي احترف الكتابة الديوانية

(الرسمية) ويؤرخ به وبها حتى قيل «فتحت الرسائل بعبد الحميد، وختمت بابن العميد» على ما في أدب الرسائل من تصنع، وضعف صلة بالحياة العامة ووظائف الأدب، وفي ذلك إجحاف بحق فنون أدبية أخرى ومبدعين آخرين.. وأعتقد ـ كذلك ـ أنه قد آن الأوان لأن نفضّ الاشتباك ـ في تاريخ الأدب ـ بين الأدب الرسمي والسلطة التي كان يسير في ركابها.

٢ ـ غايات الكتاب ووظائفه

في أربعة أبواب كاملة ـ هي من اختراع ابن المقفع ـ قدم بها كتابه ليؤكد من خلالها أن الكتاب ذو غايات سياسية محضة لا تعليمية كما في كتاب إيسوب وإنما تحريضية، وأنه دعوة صريحة للمثقفين ـــ من فلاسفة وحكماء وعلماء ورجال دين ـــ للالتزام بواجبهم الأدبي والقيام بدورهم في مواجهة السلطة الباطشة الحاكمة المستبدة.. مهما كان الثمن فادحا والتضحيات باهظة، فالكتاب ـ من هذا المنظور ـ يحكي قصة الصراع بين السلطة والثقافة، ولما كان هذا الصراع بينهما ـ بين السيف واللسان ـــ غير متكافىء بالضرورة، فإنه يلزم على العلماء التحايل بصنوف الحيل كما يقول ابن المقفع. ومنها «وضع الكتب على أفواه البهائم والطير» ففي ذلك متسع لحرية القول (النقد) وهنا يكمن إعجاب ابن المقفع ـ أمام المترجين في عصره ـ بكتاب «كليلة ودمنة» وهو مما وضعه علماء الهند من الأمثال والأحاديث «القصصية».. فقام بنقله ـ أي بترجمته ـ (وهذا زعم آخر غير صحيح تماما) أو بالأحرى «بتفسيره» على حد تعبير صاحب الفهرست. وأنه ـــ أي ابن المقفع نفسه ـ اشترط لقراءة هذا الكتاب شروطا ذات مغزى، سوف نوقعه في «المحظور» السياسي الذي من أجله «تحيّل العلماء بصنوف الحيل» وهذه الشروط مجموعة من «الينبغيات» نوجزها فيما يلي (مع التزامنا قدر الإمكان بأسلوبه):

ـ ينبغي لقارىء هذا الكتاب أن يعرف الوجوه (الأغراض) التي وضعت له، وألا تكون غايته التصفح لتزاويقه.

ـ ينبغي لقارىء هذا الكتاب إعمال الرويّة فيما يقرأ، وأن القارىء (العاقل) هو الذي يعلم غرضه ظاهرا وباطنا.

ـ ينبغي لقارىء الكتاب أن يديم فيه النظر من غير ضجر، ويلتمس جواهر معانيه، ولا يظن أن نتيجته الإخبار عن حيلة بهيمتين أو محاورة سبع لثور فينصرف بذلك عن الغرض المقصود.

ـ ينبغي لقارىء هذا الكتاب أن يعمل بما علم، ويجعله مثالا لا يحيد عنه ودستورا يقتدى به.

ـــ ينبغي للناظر في هذا الكتاب أن يعلم أنه ينقسم إلى أربعة أغراض: صرّح ابن المقفع بثلاثة منها (تفصيلا) أما الغرض الرابع فلم يصرح به، مع أنه «الأقصى» و«مخصوص بالفيلسوف خاصة» فما هو هذا الغرض الأقصى؟

نستطيع ـ في سهولة فائقة ـ أن نضع أيدينا على هذا الغرض إذا وقفنا على أسباب وضع الكتاب، كما زعمها ابن المقفع، وأقول زعمها قاصداً لأن الأصل الهندي (البانجاتنترا) الذي ادعى أنه نقل عنه ليس فيه هذا الزعم

على الإطلاق، إذ يقول ابن المقفع إن الهند اختارت رجلا من الشعب ـ تثق به ـ وملكته عليها، وحال أن استقر له الملك، طغى وبغى، وتجبر وتكبر. . . فلما رأى بيدبا (الفيلسوف) الملك، وماهو عليه من الظلم للرعية فكر في صرفه عما هو عليه ورده إلى العدل والإنصاف «وجمع تلامذته ـ من العلماء والحكماء ورجال الدين البراهمة ـ للتفكير في حيلة لمواجهة الملك، ذلك «أن الواجب على العلماء تقويم الملوك بألسنتها ليرتدعوا عما هم عليه من الاعوجاج والخروج عن العدل. . وأن هذا فرض واجب على الحكماء لملوكهم ليوقظهم من رقدتهم. . . » فلما وافقه تلامذته واجه الملك برأيه، فاستشاط غضبا لجرأته، وأمر عندئذ ـ بيدبا ـ أن يقتل ويصلب. . . حتى إذا كان ليلة من الليالي ـ يقول ابن المقفع ـ سهد الملك سهدا شديدا (الضمير يستيقظ) فبعث فأخرج بيدبا من السجن، ولما يقتل، وعفا عنه، وتطورت العلاقة بينهما بالإيجاب، وعندئذ جلس الملك «لرد المظالم ووضع سنن العدل» ثم ازدادت الصلة وتأكدت الثقة بينهما، فطلب إليه الملك «أن يضع كتابا بليغا يستفرغ فيه عقله. . يكون ظاهره سياسة العامة وتهذيبها، وباطنه أخلاق الملوك وسياستها للرعية» فاستجاب بيدبا، ورتب فيه ـ يقول ابن المقفع نفسه ـ أربعة عشر بابا (مع أن الأصل الهندي خمسة فقط)، ثم «جعله على ألسن البهائم والسباع والطير، ليكون ظاهره لهوا للخواص والعوام، وباطنه رياضة لعقول الخاصة» لم يكن ليخفى مثل هذا الغرض الأقصى على عقل سياسي داهية مثل أبي جعفر المنصور ـ المؤسس الحقيقي للدولة العباسية ـ في مثل هذه اللعبة ذات الحدين، لعبة الصراع بين الثقافة والسلطة، الذي ما كان ليسمح لأحد ـ بله مولى من الموالي ـ أن يشق عليه عصا الطاعة، فلما بلغه أمر الكتاب، وتيقن من أنه دعوة سافرة لمعارضة حكمه ـ وهو خليفة الله في الأرض ـ استشاط غضبا «وأطلق عليه واليه على البصرة سفيان بن معاوية الذي استقدمه لمحاكمته ـ بحجة الزندقة ـ «فلما قدم عليه أمر بتنور فسجر، ثم أخذ يقطعه عضوا عضوا ويرمي به في التنور» كما يقول صاحب كتاب الوزراء والكتاب، وعمره حينئذ ثلاثون عاما.

٣ـ عروبة الكتاب

لا أظن أن كتابا أثار حوله من المشكلات، قديما وحديثا، مثل كتاب كليلة ودمنة، لا يناقسه في ذلك إلا كتاب ألف ليلة وليلة ـ قصة القصص ـ في التراث العربي والعالمي. والسبب ـ ببساطة ـ أن الكتابين من إبداع الثقافة العربية الإسلامية، كما أن انتماءهما إلى مجال القص القديم والأدب الشعبي خاصة جعل العرب أنفسهم لا يحفلون بالدفاع عن «عروبة» هذين السفرين الخالدين اللذين يعدان ـ دون شوفينية مقيتة ـ رائعتين من روائع التراث الإنساني.

وأعتقد أنه قد آن الأوان لأن تعيد لكتاب كليلة ودمنة هويته العربية كاملة بعد أن ظل ـ لأكثر من ثلاثة عشر قرنا من الزمان ـ مشكوكا في نسبه ونسبته، في نسبه إلى الإبداع القصصي العربي، وفي نسبته إلى «مؤلفه الحقيقي» ابن المقفع (ت ١٣٢هـ) الذي شاع خطأ أنه ناقله لا مبدعه، على الرغم من أن ابن المقفع نفسه لم يصرح بترجمة الكتاب، وإنما هو أمر استنتجه القدماء من قوله في أول سطر من تقديمه «هذا كتاب كليلة ودمنة، وهو مما وضعه علماء الهند» مشيرا بذلك إلى أمور منها التنبيه على مصادره الأساسية التي اعتمدها في تأليف الكتاب، كما تقتضي الحقيقة العلمية، ومنها رغبته في ترويج الكتاب وإضفاء قيمة أدبية عليه بنسبته إلى علماء الهند المعروفين آنذاك ببراعتهم في تأليف كتب الحكمة (السياسية) على لسان الحيوان، كما كان شائعا

ـ كما يقول الجاحظ ـ بين كتاب ذلك الزمان أيضا أنهم يؤلفون الكتب وينحلونها غيرهم، وأشار إلى أن ابن المقفع من بينهم مكتفين بالإشارة إلى أن دورهم لا يتعدى النقل أو التفسير، ترويجا وذيوعا لها، وحتى يكثر انتساخها بين الملوك والسوقة على حد تعبير ابن المقفع. وهذا يعني من ناحية أخرى أن ابن المقفع لم يدّع الترجمة ـ حذر السلطة ومداراة لها ـ فقد أصدر من قبل عددا من الرسائل في النقد السياسي والاجتماعي والتربوي، ومنها رسالة الصحابة المعروفة في فن السياسة ونظم الحكم، كما كان له مندوحة بالهرب من وجه أبي جعفر المنصور بعد أن غضب عليه، وهو المعروف بقوة بطشه بالخصوم وشدة فتكه بمعارضيه.

أما أن يكون الكتاب عربيا ـ تأليفاً وإبداعا، شكلا ومضمونا، هدفا وغاية ـ فهذا ما بدأ يذهب إليه في السنوات القليلة الماضية عدد محدود من الباحثين العرب، في ضوء الدراسات المقارنة، خاصة بعد العثور على الأصول الأولى للكتاب والتي أفاد منها ابن المقفع ـ دون شك ـ وترجمتها حديثا إلى العربية، ومنها الكتاب الهندي الذائع الصيت أسفار الحكمة الخمسة Panchatantra التي عرفها واعتمد عليها ابن المقفع من خلال ترجمتها الفارسية (البهلوانية القديمة) وقد ذكر البيروني أن اسمها (الباتنجا تنترا) وكان يودّ أن ينقلها من الهندية مباشرة إلى العربية لولا أن ابن المقفع سبقه إلى ذلك، وأضاف إليها فصولا. وفي سنة ١٨٧٦م تم العثور على الترجمة السريانية للبانجاتنترا، التي قام بها السريان سنة ٥٧٠م نقلا عن الفارسية (الفهلوية القديمة).

وعندئذ نشطت الدراسات المقارنة بين الروايات الهندية والسريانية والعربية للكتاب، أما العلماء العرب فقد اعتمدوا مناهج علم الأدب المقارن، وأما المستشرقون فقد اعتمدوا مناهج ونظريات الفولكلور المعاصرة، ومنها النظرية الشرقية أو نظرية الاستعارة التي دعا إليها العالم الشهير تيودور بنفي Benfey (١٨٠٩ ـ ١٨٨١) وهي النظرية التي ترى الهند المستودع الأساسي الذي أمد الشعوب بمادة الإبداع الأدبي، ومن الهند رحلت القصص أو الحكايات ـ بالشكل الشفاهي أو المكتوب ـ إلى فارس والجزيرة العربية وفلسطين، ومنها عبر البحر المتوسط إلى أوروبا، وقد قام بنفي بتطبيق نظريته عام ١٨٥٩ على كتاب كليلة ودمنة تاريخيا وجغرافيا. وهذه النظرية التي تطورت على يد المدرسة الفنلندية (النظرية التاريخية الجغرافية) وعلماء الفولكلور الروسي، قد انتهت إلى الإيمان «بأن استعارة موضوع ما (من ثقافة أخرى) لا يعني أن هذا الموضوع ليس قوميا أو ينبغي إزالته من الثقافة القومية، لسبب بسيط، أنه ليس هناك استعارة لموضوع ما دون صياغة مبدعة». هذه الصياغة ـ التي لا تتجاهل دور العبقرية الفردية في إبداع العمل القصصي ـ هي جوهر الفعل الأدبي.

وهذا يعني ـ ببساطة أيضا ـ أن صنيع ابن المقفع في ضوء هذه النظرية الفولكلورية إبداع أدبي وليس ترجمة كما هو شائع. الأمر الذي تؤكده أيضا «نظرية العوالم الثقافية» في الدراسات الفولكلورية المقارنة والتي يبدو معها كتاب كليلة ودمنة ثمرة الامتزاج بين تراث مجموعة من العوالم الفولكلورية أو الثقافية، العربية والهندية والفارسية والسريانية واليهودية واليونانية، التي انصهرت في بوتقة هذه البيئة الجديدة التي كانت سائدة في الحاضرة الثقافية للعباسيين ـ أعني البصرة ـ وكانت تسمى أيضاً أرض الهند، لكثرة الهنود بها وحضور تراثهم العلمي والأدبي فيها لتفرز نتاجا ثقافيا جديدا يتسم به العصر العباسي الأول، عصر الإنجاز الحضاري العظيم في الحضارة العربية الإسلامية، ويكون كتاب كليلة ودمنة، بكل معطياته السياسية والفنية والأدبية، إنجازا عربيا محضا.

كما تؤكده مرة ثالثة نظرية إعادة الإنتاج Reproduction المعروفة في مناهج دراسة الأدب الشعبي، حيث تصير كل «رواية» جديدة للنص إبداعا أدبيا مستقلا.

ولعل عودة عجلى إلى مقارنة النص الهندي (يضم خمسة أبواب) والنص السرياني أو الفارسي (عشرة أبواب) والنص العربي للكتاب (يضم ما بين ١٨ ـ ٢١ بابا حسب تعدد الطبعات العربية واختلافها) تؤكد لنا الدور الفارق الذي لعبه ابن المقفع، وحق معه أن ينسب إليه الكتاب تأليفا وإبداعا، ليس فقط لأن الأصول الأولى تدور وقائعها في بيئات وثنية تؤمن بتعدد الآلهة، أو لأنها تتوجه بخطابها القصصي التعليمي إلى أمراء يفتقدون إلى الفطنة ورجاحة العقل ومعرفة علم تدبير الملك، على حين أن النص العربي «عربي» البيئة «إسلامي» العقيدة حتى يتكيف النص ثقافيا Adaptation فضلا عن كونه موجها ـ بوظيفته التحريضية ـ إلى ملوك يعقلون ولكنهم يبطشون ويستبدون، وإنما فوق هذا كله ثمة سمات فارقة وجوهرية منها:

أن الأبواب الأربعة الأولى للكتاب العربي، وأن أكثر من نصف الحكايات الواردة في النص العربي غير واردة في الأصول الهندية أو السريانية، وهذا يعني ـ بداهة ـ أنها إضافات من تأليف ابن المقفع.

ومنها أن للكتاب العربي حكاية إطارية تضم داخلها جميع أبواب الكتاب وتربط بينها ـ فنيا ـ من أول الكتاب حتى نهايته (هي حكاية دبشليم الملك المستبد، وبيدبا الحكيم كما هو الحال في ألف ليلة وليلة، حكاية شهريار وشهرزاد) على حين أن الأصول الأخرى ليس فيها حكاية إطارية، وإنما فيها مقدمة تشير إلى ملك يريد ـ قبل أن يموت ـ تعليم أبنائه الثلاثة فن تدبير الملك، فيقترح أحد الوزراء تأليف البانتجاتنترا ويختفي الجميع بعد ذلك، وتأتي أبواب الكتاب منفصلة لا رابط فنيا بينها.

ومنها أن أسلوب القص في الكتاب العربي متميز بإثارته السردية التي تمتلك ناصية المتلقي المروى له (صيغة السؤال الدائم . . والجواب القصصي الحاضر من السارد) على نحو ما نرى وشيكا في بنية الكتاب القصصية.

ومنها أن للكتاب العربي أربعة أغراض مباشرة، تربوية، وعقلية وجمالية وأدبية، وموجه للشعب Folk، على حين أن الكتاب الهندي له غرض تربوي أو تعليمي واحد، وموجّه للصفوة Elit.

ومنها أن الحكايات الفرعية لكل باب من أبواب الكتابين ـ العربي والهندي ـ مختلفة عددا، حذفا وإضافة، أوتقديما وتأخيرا لبعض الحكايات، أو تغييرا وتعديلا لسياقها الفني والنفسي والثقافي. (مجموع الحكايات الفرعية في النص العربي ٤٤ حكاية، وفي النص الهندي ٣٦ حكاية).

ومنها أن ابن المقفع إذا كان قد أفاد من حكايات النص الهندي فإنه قد قام بتأويلها وإعادة تفسيرها Reinterpretation، وهذه إضافة أخرى لصالح ابن المقفع، من هنا كان صاحب الفهرست موفقا أكثر من غيره حين قال إن ابن المقفع قد «فسر» الكتاب، ولم يقل «ترجم». ويقصد بإعادة التفسير ـ في علم الفولكلور ـ إضفاء معان جديدة على قيم قديمة يحملها القصص المنقول أو الموروث، وهي عملية تقتضي هنا أن يقوم ابن المقفع ـ فنيا ـ بإعادة بناء النص الأدبي وإخضاعه ـ سوسيولوجيا ـ للبيئة (الجديدة) حتى يكون المتلقي مشدودا إلى الإبداع الجديد، وإلا فشلت العملية السردية برمتها.

وثمة فارق ـ قد يكون غير جوهري ـ لكنه جدير بالذكر، وهو أن كتاب كليلة ودمنة في صياغته العربية قد نجح ـ دون الكتاب الهندي ـ في الارتقاء بفن القصة على لسان الحيوان من مستوى الأدب الشفاهي الشعبي ومن المستوى الديني (الوعظي) إلى مستوى الأدب الرسمي ـ أدب الصفوة ـ لأول مرة في الآداب القديمة، فقد عرفته الآداب الأوروبية فنا أدبيا رفيعا بعد ترجمة كليلة ودمنة كما يقول العالم الألماني تيودور بنفي وتوالي ترجماتها إلى اللغات العالمية منذ القرن الحادي عشر الميلادي، كذلك خرجت من عباءة كليلة ودمنة ـ على المستوى العربي ـ فنون رسمية أخرى للصفوة مثل المطولات الشعرية وقصص الحيوان الطويلة، الفلسفية والسياسية والصوفية والاجتماعية، مثل رسالة تداعي الحيوان على الإنسان لاخوان الصفا، ورسالة الصاهل والشاحج لأبي العلاء المعري. وهي ـ كما ترى ـ فروق ـ على كثرتها ـ جد فارقة تحسم القضية لصالح ابن المقفع مؤلفا، وتؤكد عروبة الكتاب التي آن أن نعترف بها.

وبعد أليس هذا صنيع الشاعر الفرنسي لافونتين La Fontaine، أكبر شعراء فرنسا وأوربا في الإفادة من قصص الحيوان العالمية ـ بما في ذلك كليلة ودمنة، باعترافه هو ـ ومع ذلك لم يقل أحد إن لافونتين مترجم فحسب. وإذا كان كثير من المستشرقين «يستكثرون» على الحضارة العربية الإسلامية أن تبدع مثل هذا السفر الخالد «كليلة ودمنة» وقرينه كتاب «ألف ليلة وليلة» قمة القصص في الآداب العربية والعالمية وينسبونهما إلى الآداب الهندية والفارسية واليونانية، وأن دور العرب لا يتعدى دور «الناقل» فإنني لا أدري لماذا يتبعهم ـ بحسن نية أو بسوء نية ـ كثير من الدارسين العرب حتى الآن؟ ولصالح من؟ فيرددوا ما يرددون، منكرين حق ابن المقفع كرائد ومبدع أدبي Fabulist لهذا الفن القصصي المكتوب، عربيا وعالميا.

البنية القصصية للكتاب

بداية يجمل بنا أن نستعرض «أبواب» الكتاب، كما هو وارد النسخة التي بين أيدينا ـ من تقديم فاروق سعد ـ بيروت ١٩٧٧، ١٩٧٩ :

١ ـ باب عرض الكتاب (أو قصة تأليف الكتاب) (ويتضمن عشرة أمثال/ أي عشر حكايات فرعية)

٢ ـ باب مقدمة الكتاب. (ويتضمن خمسة أمثال أو حكايات)

٣ ـ باب برزويه. (ويتضمن ثلاثة أمثال أو حكايات)

٤ ـ باب بعثة برزويه إلى بلاد الهند.

٥ ـ باب أو قصة الأسد والثور. (ويتضمن ثمانية عشر مثلا أو حكاية)

٦ ـ باب أو قصة الفحص عن أمر دمنة. (ويتضمن مثلا أو حكاية واحدة)

٧ ـ باب أو قصة الحمامة المطوقة. (ويتضمن أربعة أمثال أو حكايات)

٨ ـ باب أو قصة البوم والغربان. (ويتضمن سبعة أمثال أو حكايات)

٩ ـ باب أو قصة القرد والغيلم. (ويتضمن مثلا أو حكاية فرعية واحدة)

١٠ ـ باب أو قصة الناسك وابن عرس. (ويتضمن مثلا أو حكاية فرعية واحدة)

١١ ـ باب أو قصة الجرذ والسنور.

١٢ ـ باب أو قصة ابن الملك والطائر فنزه.

١٣ ـ باب أو قصة الأسد والشغبر.

١٤ ـ باب أو قصة ايلاذ وبلاذ وإيراخت. (ويتضمن مثلا أو حكاية فرعية واحدة)

١٥ ـ باب أو قصة مهرايز ملك الجرذان.

١٦ ـ باب أو قصة اللبؤة والأسوار والشغبر.

١٧ ـ باب أو قصة الناسك والضيف. (ويتضمن مثلا أو حكاية فرعية واحدة)

١٨ ـ باب أو قصة السائح والصائغ. (ويتضمن مثلا أو حكاية فرعية واحدة)

١٩ ـ باب أو قصة ابن الملك وأصحابه.

٢٠ ـ باب أو قصة الحمامة والثعلب ومالك الحزين.

٢١ ـ خاتمة الكتاب.

وهذا يعني أن «المتن الحكائي» للكتاب في هذه الطبعة يتكون من تسع عشرة قصة محورية، أو رئيسية، كل قصة منها قائمة بذاتها «مستقلة عما قبلها وما بعدها (حتى بحكاياتها الفرعية) ومن اثنتين وأربعين حكاية فرعية. . . فكيف ربط ابن المقفع بينها في كتاب واحد أطلق عليه اسم «كليلة ودمنة» (من باب إطلاق الجزء على الكل) وما وسائله في ذلك؟ وما هو «المبنى الحكائي» الذي صاغ به كتابه واعتمده في سرد هذه الحكايات والقصص؟

يمكن القول بأنه ربط بينها ـ بنائيا ـ على مستويين: أحدهما، الكتاب نفسه، فقد جمعه على صعيد واحد ـ من البداية حتى النهاية ـ فيما يمكن تسميته بالبنية الكبرى للكتاب، والآخر، على مستوى الباب الواحد (القصة المحورية) فيما يمكن تسميته بالبنية الصغرى للباب، وهذا هو موضوع هذه الفقرة.

البنية الكبرى (للكتاب)

تشبه بنية كتاب كليلة ودمنة المبنى الحكائي أو البنية السردية الشائعة في كتاب ألف ليلة وليلة، أي أن ثمة «حكاية إطارية» عامة تشيع ـ فيما بعد ـ حكاية شهريار الملك الدموي وشهرزاد الحكيمة العاقلة التي تسعى ـ عن طريق الحكي ـ أن تروّض هذا الملك حتى يعدل عما فيه من غي وظلم وجهالة، هذه الحكاية الإطارية التي تحتوي الكتاب بجميع أبوابه، من البداية حتى الخاتمة، هي قصة دبشليم الملك المستبد وبيدبا الفيلسوف الحكيم الذي جلس من دبشليم مجلس شهرزاد من شهريارها. ولم يتركه إلا كما تركت شهرزاد ملكها وقد ارتدع عن غيه وجهالته وجلس يحكم بين الناس بالعدل والإنصاف، على نحو ما ذكرنا من قبل في قصة تأليف الكتاب، وقد ذكرها ابن المقفع تحت عنوان «مقدمة الكتاب».

فما هي وظائف الحكاية الإطارية هنا؟

١ـ التعريف بشخصية كل من دبشليم الملك/ المروى له، وبيدبا الفيلسوف / الراوي، الذي يتوسل بالقص أو الحكي في تقويم الملك، فلا يتوقف إلا بعد أن يرعوي الملك، ويرتدع عن ظلمه. ويعود إلى سيرته الأولى في الحكم بين الناس بالعدل والإنصاف وما كان لبيدبا أن يتوقف عن القص إلا بعد اقتناع الملك بصحة آرائه ومقولاته التي بثها على لسان الحيوان ويكف دبشليم عن طرح السؤال الملحاح، ويتوقف بيدبا عن سرد الجواب (الملفوظ القصصي) فلا يملك إلا أن يدعو للملك بطول العمر وزيادة الملك والدعاء له بوافر السرور، وأن تقرّ به عين الرعية، بعد أن كمل فيه الحلم والعلم، وزكا منه العقل والقول والنية على حد تعبير ابن المقفع في خاتمة الكتاب. القص هنا تعليم وتقويم، وعدم القص أو بالأحرى الامتناع إليه يعني استمرار السلوك المعوج أو الظلم، ولهذا فشل ابن المقفع ـ على مستوى الواقع ـ لأن المنصور لم يستمع إلى آرائه.

وهذا التعريف ـ بدوره ـ يأتي كاشفا عن أغراض الكتاب، وغاياته السياسية في المقام الأول، وبشكل مباشر وصريح. (مع إضفاء قيمة على الكتاب).

٢ـ وجود رباط سببي ـ وإن كان شكليا ـ يجمع أبواب الكتاب المتفرقة «موضوعيا وقصصيا» والتركيب بينها، عن طريقة النسق البنائي المعروف بنسق التضمين Enfilage، حيث إن كل باب قائم بذاته ومستقل عن غيره من سائر أبواب الكتاب (أو قصصه المحورية/ الرئيسية) ولا يربط بينها جميعا إلى وحدة الراوي والمروى له ـ من مقدمة الكتاب حتى خاتمته ـ وهما بيدبا ودبشليم الذي له وجود طاغ في كل قصة وباب، ويتحكم تماما في الراوي، فهو الذي يمنحه ـ في كل باب ـ الموضوع الذي يرغب في الاستماع إليه.. وبهذا أيضا يتحقق «التواصل السردي» بينهما (ومن ثم بين المؤلف والقارئ).

٣ـ تحديد الرؤية السردية والأسلوب أو النمط السردي للكتاب، منذ البداية التي تتمثل هنا في علاقة بيدبا/ الراوي أو السارد بشخصياته القصصية، فيما يعرف في علم الرواية، باسم «زاوية رؤية الراوي» أو زاوية الرؤية السردية، فإذا بيدبا/ الراوي حيث يقف بيدبا هنا خلف شخصياته الحكائية، عارفا عنها أكثر مما تعرف هي عن نفسها، عالما بما يدور في خلدها، وكاشفا عن رغباتها الخفية التي قد لا تعلمها هي عن نفسها (أليست حيوانات؟!) ومن ثم كان طبيعيا ومنطقيا أن يفوقها علما ومعرفة وأن يكون قادرا على تفسير جميع الوقائع الاجتماعية والنفسية والسياسية لشخصياته (فهو هنا يقوم مقام المؤلف)...

ولما كان بيدبا/ الراوي هنا غير محايد في معرفته بشخصياته، وفي تقديمها، وغير محايد أيضا في سرد ما تقوم به من أحداث. فإن هذا يعني ـ آخر الأمر ـ أن العملية السردية هنا تنطوي ـ منذ البداية ـ على نمطين من السرد ـ قد يثير الجمع بينهما لغطا كثيرا بين علماء الرواية ـ أحدهما: السرد الموضوعي Objective، الذي يكون فيه الراوي عليما بكل شيء عن شخصياته، والآخر: السرد الذاتي Subjective الذي نتتبع من خلاله الحكي، أو القص، ولكن من خلال عيني الراوي، من زاوية نظره ورؤيته، فالراوي هنا بيدبا يتجاوز مجرد الأخبار الموضوعي إلى أن يعطي الأحداث التي يرويها تأويلا معينا يفرضه على المروى له، ويدعوه إلى الاعتقاد به، ويرسم شخصياته على نحو ما يؤيد به وجهة نظره وأهدافه من العملية السردية كلها. من هنا كان حضور بيدبا طاغيا، حتى أن ابن المقفع أوهمنا أنه شخصية تاريخية، ونسب إليه تأليف الكتاب.

وقد تطلق على هـذه البنية: البنية الخارجية أو الكلية للكتاب كـاملا، وفيها تعلن ومنذ البداية الوظيفة الأساسية لبيدبا السارد أو الراوي، وهي الوظيفة الإبلاغية Communication التي تتجل مـسارا في سرده لأغراض الكتاب وغاياته وأهدافه التعليمية (ليرتدع الملوك عما هم عليه من الاعوجاج والخروج عن العدل) و(ليكون ظاهره لهوا للخواص والعوام، وباطنه رياضة لعقول الخاصة).

البنية الصغرى

فإذا ما انتقلنا إلى المبنى الحكائي، لكل باب على حدة، (البـاب هنا وحدة قصصية قائمـة بذاتها، تطلق عليها القصة المحورية) وجدنا هذا الباب يتكون من:

أ ـ قصة قصيرة رئيـسية، هي في الوقت نفسه، قصة إطارية للباب الذي وردت فيه، لأنها عادة ما تستخدم إطارا لما يليها من حكايات وتكون حينئذ بمثابة «الوحدة القصصية الأساسية» في هذا الباب.

ب ـ حكايات قصصية فرعية تشكل، في الوقت نفسه، أجزاء القصة الرئيسية وتكون حينئذ بمثابة «وحدات قصصية فرعية» وقد تكون حكايات تولّدت من رحم هـذه القصة الرئيسية وتفرعت عن الوحدة الأساسية (مع ملاحظة أن ستة أبواب من الكتاب اكتفت بسرد القصة الرئيسية دون أن تتضمن حكايات فرعية، إنها قصص عقيم تخرج عن البنية الأساسية للمبنى الحكائي السائد في الكتاب).

أما وظيفـة القصة الرئيـسية أو الإطارية، فهي تحديد الموضوع أو المشكل أو القضيـة التي يعالجها الباب كله، كما تقوم بتحديد مستوى السرد به «السرد الابتدائي» وأما وظيفة الحكايات الفرعية، فهي متنوعة بتنوع وظائف العملية السردية Narration عموما، فالحكاية الفرعية قد تروى للبرهنة على فكرة، كما تروى أخرى كاعتراض عليها. فهي من هذه الناحية ذات وظائف متعددة أهمها الوظيفة التفسيرية الشارحة بكل أبعادها التعبيرية أو التبريرية، أو الانتباهية، أو التأكيـدية، أو الإبلاغية أو الاستشهادية، والوظيفـة التعليقية أو (الأيديـولوجية) وغايتها إبراز الخطـاب التفسيري أو التأويلي الذي يهدف إليه بيدبا، والوظيفة التعبيرية أو الانطباعية (التي يعبر فيها بيدبا عن أفكاره ومشاعره الخاصة) والوظيفة الإقناعية أو التأثيرية (التي يسعى بيدبا من خلالها لإقناع الملك بأفكاره) كما أن الحكـايات الفرعيـة بطبيعتها السردية، تشكل سردا فرعيا ـ على مستوى الدرجة الثانية ـ هو «السرد الثانوي» الذي يبدو ـ في ضوء الوظائف السابقة للحكايات الفرعية ـ وكأنه «لاحقة تفسيرية» للقصة المحورية، ولعل هذا النسق من السرد ـ الثانوي ـ يتيح الفرصة للراوي لأن يسرد أيضا في حكايته أو قصته «مواد أدبية أو تعليمية أخرى» يسهل تضمينها في السرد (لاحظ أن السرد مقلوب درس) لغايات تعليمية كذلك، لبعض الأشعار، والحكم، والأمثال السائرة والأقوال المأثورة و«التعاليم» الشائعة في كتب الحكمة الأخرى. غير أن هذه الإضافات بما تشكله من استطرادات، لا تؤثر في المبنى الحكائي للباب، بل يبقى، في ذاته، متكاملا. وهـذه الحكايات تترابط فيما بينها ـ في البـاب الواحد ـ أي تتعاقب سرديا، على نوعين أو نمطين:

أحدهما: التعاقب الحكائي الحر: وفيه تكون الحكاية الفرعيـة كاملة، مكتفية بذاتها (بداية ونهاية) وتأتي حين يقتضيها السياق، تدليلا على فكرة أو دعوة إلى اعتناق رأي أو اتخاذ موقف. وخير مثال على ذلك الأبواب الثلاثة الأولى وباب الحمامة المطوقة والأبواب ذات الحكاية الفرعية الواحدة بالطبع.

والآخــر: التعاقب الحكائي المعلق أو المقيد: وفيه تترابط مجموعة من الحكايات فيما بينها على شكل سلسلة، كل حكاية منها بمثابة حلقة، وعندئذ تتشكل البنية الأكثر تعقيدا في الكتاب، ويكون ذلك عن طريق تعليق النهاية، أي عدم التصريح بنهايتها، وإنما انتهى أمر أبطالها على النحو الذي حدث لأبطال حكاية أخرى، فيكون ذلك إيذانا في سرد حكاية أخرى، بتعاقب حكاية أخرى، حتى إذا ما وصل السارد إلى نهايتها لم يشأ أن يصرح بها أيضا، وإنما ذكر أن نهاية أبطالها تماثل نهاية أبطال حكاية أخرى، فيكون السؤال/ ذي الصيغة التقليدية: وكيف كان ذلك. . فيشرع بسرد حكاية ثالثة، وهكذا. . حتى الحكاية الأخيرة التي تنتهي أو تندمج وتترابط مع القصة الرئيسية المحورية، متلاحمة معها، لمواصلة السرد فيها أو مؤذنة بخاتمتها، وعندئذ ينتهي الباب كله. وخير مثال على ذلك. باب البوم والغربان، وباب الأسد والثور، فالحكايات الفرعية إذن هي مجموعة من القصص القصيرة تنتمي في بيتها إلى القصة المحورية أو الرئيسية (الإطارية) وبها يتكامل المتن الحكائي للباب.

ويبقى بعد ذلك عدة ملاحظات تتعلق بالسارد والعملية السردية في هذا الكتاب:

١ـ كتاب كليلة ودمنة يتجز لأول مرة ـ في الأدب العربي القديم ـ وربما العالمي ـ تنسيقا يجمع بين نسقين: نسق التأطير، ونسق التنضيد، ومثل هذا النسق (العربي) الذي اخترعه ابن المقفع يساعد على إدماج المزيد من المواد القصصية في جسم الكتاب، ولعل هذا يفسر لنا سر اختلاف النسخ التي بين أيدينا في عدد أبواب الكتاب وقصصه المحورية والفرعية.

٢ـ أن هذه الأنساق هي أنساق كتابية، أي أن المتن الحكائي هنا لابد أن يكون ـ كذلك ـ مقروءا، ذلك أن طول النص (الباب/ القصة المحورية) لا تسمح للتقاليد الشفاهية بربط الأجزاء (الحكايات الفرعية) اعتمادا على وسائل مشابهة لأنساق المتن الحكائي للكتاب. إن الصلة بين الأجزاء قد تكون بالغة الشكلية، إلى درجة أن القارئ، وحده هو الذي يستطيع أن يدركها وهذا يعني أن المقفع ـ منذ البداية ـ قد وضع في اعتباره، منذ الوهلة الأولى التي فكر فيها في تأليف الكتاب أنه مخصوص بالفيلسوف «القارئ». على العكس من الإبداع الأدبي الشعبي، أو بالأحرى الرواية الشعبية الشفاهية لكتاب كليلة ودمنة، فإن المتن الحكائي (الكتابي) سرعان ما يتحلل إلى أنساقه الأولية. . بل يفقد أبسط الأنساق، التنضيد، وعندئذ تروى كل حكاية من الكتاب، على حدة، بلا تضمين ولا روابط، تماما كما هو الحال، مع خرافات ايسوب أو بالأحرى حكايات الحيوان المنسوبة إليه، وحكايات لقمان الحكيم، والموروث الحكائي العربي على لسان الحيوان ـ منذ العصر الجاهلي ـ فذلك أدعى إلى طبيعة الحكي الشعبي الشفاهي لأنها جميعا حكايات شعبية شفاهية ـ في الأصل ـ قبل أن يتاح تدوينها من مراحل زمنية متأخرة ـ ولهذا عندما هبط كليلة ودمنة إلى العامة Folk وتداولته شفاهيا، سقط فورا المتن الحكائي (الكتابي) واختلف البناء القصصي للكتاب، وعاد إلى طبيعته الشعبية، مجرد حكايات قائمة بذاتها، تروى وحدها، بعيدا عن سياقها الأصلي، وقد أتيح لكاتب هذه السطور أن يجمع بعض حكايات كليلة ودمنة التي تروى شفاهيا، أثناء اشتغاله بالجمع الميداني لبعض المواد الفولكلورية دون أن يدري هؤلاء الرواة الشعبيون شيئاً عن ابن المقفع أو كليلة ودمنة.

٣ـ في كل باب من أبواب الكتاب القصصية «مشهد افتتاحي» له عدة وظائف، منها:

أ ـ وظيفة استهلال، أو افتتاح السرد، وفي هذا المشهد يحدد دبشليم الملك موضوع الباب أو بالأحرى الغاية التعليمية للحكي، ـ وهي غاية ضاغطة، ومؤثرة في طبيعة السرد القصصي في الكتاب ـ وعندئذ تكون مهمة تحديد الموضوع السردي إحداث الأثر الدرامي الذي يسهل معه على المتلقي فهم التطورات الحاصلة في الأحداث، ومصائر الشخصيات وتتجلى في صيغة تقليدية، يتجدد موضوعها، من باب لآخر، وهذا نموذج لها على سبيل المثال. قال دبشليم الملك لبيدبا الفيلسوف: قد سمعت مثل اخوان الصفاء وتعاونهم، فاضرب لي مثل العدو الذي لا ينبغي أن يغتر به، وإن أظهر تضرعا وملقا. قال الفيلسوف: من اغتر بالعدو الذي لم يزل عدوا، أصابه ما أصاب البوم من الغربان.

قال الملك: وكيف كان ذلك؟ قال الفيلسوف: زعموا أن . . . فهذا المشهد ـ كما رأينا، قد استهل باب البوم والغربان. وفيه حدد الملك «الموضوع» القصصي أو الغرض التعليمي وفيه أيضا في عبارة «وكيف كان ذلك» إيذان ببدء الحكي وفيه كذلك في عبارة «زعموا أن» باعتبارها هنا بمثابة «عتبة دخول» إلى عالم القص الخيالي على لسان الحيوان وهاتان العبارتان الأخيرتان تقليديتان في كل باب، بل في كل قصة محورية أو حكاية فرعية.

ب ـ هذا المشهد الافتتاحي المتكرر ـ فضلا عن وظيفتيه الموضوعية والجمالية السابقتين ـ له وظيفة تربوية أيضا، تكمن في إيجاد حافز تربوي أو مثير خارجي للتعليم. يحقق والغاية التعليمية العامة للكتاب.

جـ ـ هناك أيضا الوظيفة التشويقية، وعلى الرغم من كونها جزءا من الوظيفة الجمالية، فإنها هنا ذات غاية نفعية بالنسبة للسارد، من حيث هي إعلان بالرغبة في السرد، وهذا أمر بالغ الحيوية، إذ يضمن متابعة قصصية يقظة ومتحمسة، ويجعل المتلقي يشارك في عملية السرد، ذلك أن الملك/ المروي له، أو المتلقي، إذا فقد الرغبة في الاستماع، فإن السرد عندئذ يصبح بلا معنى ولا جدوى. بيدبا/ الراوي حريص إذن على أن يكون ملبيا لدعوة صادرة من المستمع، وبدون هذه الدعوة/ الرغبة فإنه ـ كما يقول أحد الباحثين ـ يصبح طفيليا، لا يصغى إليه ولا يؤبه به. الدعوة يتم الإعلان عنها بصيغة «حدثني» كما في النص السابق، أو تغير من حكاية إلى أخرى مكانها لا تفقد صيغتها الآمرة بالدعوة، مثل «أخبرني» أو «اضرب لي مثلا» على مستوى القصة المحورية، أو «كيف كان ذلك» الشائعة في الحكايات الفرعية، إذ ذاك يشرع بيدبا في سرد قصته مباشرة أو التمهيد لها ببعض الحكم أو العبارات أو يؤخرها حتى نهاية القصة، على نحو ما جاء في نهاية باب البوم والغربان «فهذا مثل أهل العداوة الذي لا ينبغي أن يغتر بهم، وإن أظهروا توددا وتضرعا».

التشويقية

يكشف هذا المشهد الافتتاحي المكرر أيضا عن وظيفة تنسيقية. حيث يأخذ دبشليم الملك ـ أو بالأحرى السارد الأصلي، ابن المقفع ـ على عاتقه مهمة التنظيم الداخلي للخطاب القصصي في الكتاب كله، وذلك حين يطلب دبشليم الملك من بيدبا أن يضرب له مثلا (قصصيا) يبرز صحة قاعدة أخلاقية أو حكمة عملية أو قضية سياسية، ينص عليها بنفسه كما رأينا (تحديد الموضوع أو الوظيفة الموضوعية) إذ أن طلب الملك يبرمج

مسبقا الوضع الابتدائي للقصة أو الحكاية ومآلها إضافة إلى قالب تسلسل الأحداث الذي يبدو أن الراوي يكتفي هنا بمله .

نظْم كليلة ودمنة

وقد بلغ من أثر الكتاب أنه تجاوز مرحلة التأسيس لهذا الفن القصصي في الأدب العربي، بل دفع أدباء الخاصة وشعراءها إلى محاكاته . . ثم تجاوزه إلى الحد الذي سوف تظهر بسببه فنون أدبية جديدة، منها رواية الحيوان النثرية ـ وسنعرض لها لاحقا ـ ومنها المطولات الشعرية الكبرى على لسان الحيوان فيما يمكن أن يسمى أيضا بالقصص المنظوم . . ولما كان زمام الثقافة الرسمية في بدايات الدولة العباسية بأيدي الفرس ـ لاسيما البرامكة ـ فقد بادروا إلى التعصب لهذا الكتاب حتى سموه «قرآن القوم» ورصدوا الجوائز السنية لمن يحاكيه شعرا ـ حتى يسهل حفظه وذيوعه بين العامة والخاصة كما أراد له ابن المقفع ـ وكان ممن قام بترجمته شعرا أبان بن عبدالحميد اللاحقي، في مطولة شعرية تصل إلى أربعة عشر ألف بيت، بتكليف من يحيى بن خالد البرمكي وزير المهدي والرشيد، فلما وقف عليه كافأه بعشرة آلاف دينار، أما أخوه الفضل فقد كافأه بخمسة آلاف أخرى كما يقول ابن المعتز في طبقاته وقد وصفها ـ المطولة ـ بأنها معروفة بين أيدي الناس باسم «المزدوجة» لأن الشاعر نظمها رجزا، التزم في كل بيت بقافيتين، مستفيدا في ذلك بالإمكانات التي ينطوي عليها بحر الرجز، فيصبح من اليسير على الشاعر أن يتحرر من قيود الأوزان في البحور الأخرى، ومتحررا كذلك من قيود القافية التقليدية في القصيد العربي، فاختار لذلك القافية المزدوجة التي يمكن أن يغيرها من بيت لآخر، وبذلك يكون لهذا الشاعر فضل السبق، ليس فقط في نظم كليلة ودمنة، وإنما أيضا في توجيه العلماء للإفادة من إمكانيات بحر الرجز في مجال النظم التعليمي والمطولات الشعرية القصصية في الشعر العربي . ومن قاموا بنظم الكتاب كذلك سهل بن بخت الحكيم وقدمه أيضا ليحيى الذي أجزله ـ لما وقف عليه ـ بألف دينار كما يقول الجاحظ في حيوانه، ويشير النديم صاحب كتاب الفهرست إلى ممن نظمها أيضا علي بن داود كاتب زبيدة، وكذلك بشر بن المعتمر وغيرهم، وإن لم يذكر أسماء الناظمين الآخرين .

وممّن اشتهروا بنظم الكتاب أيضا الوزير الشاعر ابن الهبارية (ت ٥٠٤هـ) تحت عنوان نتائج الفطنة في نظم كليلة ودمنة، ومن حسن الحظ أنه عثر على هذه المنظومة، وطبعت في بيروت سنة ١٩٠٠، وتتكون من مقدمة وخمسة عشر باباً وخاتمتين . ولابن الهبارية أيضا أرجوزة من تأليفه بعنوان «الصادح والباغم» في ألفي بيت (من حسن الحظ أنه عثر عليها وطبعت لأول مرة سنة ١٨٨٦ في بيروت) . ثم نظمه في عهد صلاح الدين أسعد بن مماتي (ت ٦٠٦هـ) في مصر (إليه أيضا يعزى تأليف كتاب «الفاشوش في حكم قراقوش» الذي كان سببا لهروبه من مصر) ثم نظمه أيضا عبد المؤمن بن الحسن بن الحسين الصاغاني (سنة ٦٤٠هـ) بعنوان «غرة الحكم في أمثال الهنود والعجم» كما نظمه كذلك جلال الدين الحسن بن أحمد النقاش في القرن التاسع الهجري . . وغيرهم كثير، كان آخرها في العصر الحديث منظومة الشيخ محمد عبدالرحيم ترة المتوفى سنة ١٩٣١ تحت عنوان «زعموا أن» أو «كليلة ودمنة منظوم»، وقد أطرى على هذا العمل أمير الشعراء أحمد شوقي وخليل مطران والعقاد وحسين هيكل . . وغيرهم .

وتنقسم هذه المنظومة إلى كتابين كبيرين أحدهما يتضمن نظماً للحكايات الرئيسية، والآخر يشتمل على الحكايات الفرعية للكتاب الذي طبع في القاهرة في أوائل هذا القرن.

وللأسف فإن كثيراً من هذه المنظومات قد ضاع ولم يصلنا، وبعضها لا يزال حبيساً في مكتبات الغرب، خاصة فيينا وميونخ ومكتبة المتحف البريطاني، وقلة قليلة هي التي طبعت، على نحو ما أشرنا سابقاً.

محاكاة كليلة ودمنة

كذلك لم يتوقف تأثير كليلة ودمنة على الشعر فقط، بل تجاوزه إلى النثر قديماً وحديثاً، فكتب البعض حكايات نثرية قصيرة على غرارها، نشير هنا ـ على سبيل المثال ـ إلى ما وصلنا منها، مثل:

١ـ كتاب سلوان المطاع في عدوان الأتباع

كتبه ابن ظفر الصقلي (ت ٥٦٥هـ) وأهداه لأحد قادة صقلية، والكتاب يقع في خمس سلوانات هي التفويض، والتأسي، والصبر، والرضى، والزهد. وسلوان جمع سلوانة وهي خرزة يزعم العرب أن الماء المصبوب عليها إذا شربه المحب سلا، كما يقول المؤلف، وعبر هذه السلوانات الخمس تتناثر حكايات الحيوان الرمزية، ذات المغزى السياسي أو الأخلاقي أو الوعظي أو التربوي وقد طبع الكتاب لأول مرة في مصر سنة ١٢٧٨هـ كما طبع في تونس وبيروت بعد ذلك، كما ترجم إلى التركية والفارسية والهندية والإيطالية والإنجليزية.

٢ـ كتاب كشف الأسرار عن حكم الطيور والأزهار

كتبه شيخ الإسلام الشيخ عزالدين بن عبدالسلام (ت ٦٧٨هـ) «موعظة لأهل الاعتبار، وتذكرة لذوي الأبصار» على حد تعبيره. وللكتاب طبعات كثيرة أقدمها سنة ١٢٧٥هـ في مصر، كما ترجم إلى الفرنسية.

٣ـ كتاب فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظرفاء

كتبه ابن عرب شاه (ت ٨٥٤هـ) عن أصل فارسي (مرزبان نامة) بيد أنه لم يلتزم بالنص ـ كما فعل ابن المقفع ـ بل عدّله وأضاف إليه كما كبيراً من القصص والأمثال العربية، فجاء أكبر حجماً من كليلة ودمنة ويضاهيه قيمة، ويشترك معه في الشكل والمضمون، والغاية والوظيفة، وإن لم تقدر له الشهرة لأنه ظهر في مرحلة الأفول للحضارة العربية الإسلامية، والكتاب صرخة فنية على لسان الحيوان من أجل إنقاذ هذه الحضارة الآفلة سياسياً وعسكرياً، اقتصادياً واجتماعياً، عقلياً وفكرياً، دينياً وثقافياً، ولكنها صرخة ضاعت في البرية، برية عصور التخلف الحضاري قبيل نهاية عصور المماليك.

والكتاب صورة صادقة للغة عصره، فهو حافل بالمحسنات البديعية، والأمثال العامية المصرية، برغم ترصيعه كل حكاية بآية قرآنية أو حديث نبوي شريف. وقد طبع الكتاب بمصر مرتين، سنة ١٢٧٧هـ وسنة ١٣٠٦هـ.

٤ ـ قصص الحيوان في ألف ليلة وليلة

حظيت قصص الحيوان في ألف ليلة وليلة ـ قمة القصص في الأدب العربي الشعبي ـ بنصيب وافر جاءت مجمعة أو منجمة، فقد أفردت الليالي صدرها لمجموعة كبرى من هذه الحكايات جاءت متصلة في قرابة نصف مجلد من مجلداتها الأربعة، كما جاءت متفرقة، متناثرة في سائر قصص الليالي ـ كحكايات فرعية ـ ترويها شهرزاد ـ تأكيدا لمبدأ أو تدليلا لقضية أو تفسيرا لسلوك، أو شرحا لبعض الطباع (الإنسانية) أو حسما لموقف أو برهانا لفكرة.. ولولا بعض هذه الحكايات الفرعية على لسان الحيوان ما استطاعت شهرزاد أن تقنع أباها الوزير ـ أمام رفضه الشديد ـ بالسماح لها بالذهاب إلى شهريار الدموي والزواج منه، إنقاذا لبنات جنسها من المصير الأسود الذي ينتظرهن فجر كل صباح. والحق أن ألف ليلة قد استوعبت ـ كما حفظت لنا ـ الكثير من المخزون القصصي الشعبي العربي ذي المضامين النقدية والتربوية والسياسية، كما أضفت عليها السردية الشعبية طرافة وجمالا نادرين.

ولم يتوقف تأثير كليلة ودمنة على تقليدها ـ نظما ونثرا ـ في الأدب العربي القديم، بل تجاوزه ـ استلهاما وإبداعا ـ إلى الأدب العربي الحديث، فشرع الأدباء والشعراء العرب المحدثون ينظمون أو يكتبون مجموعات قصصية جديدة على لسان الحيوان بعضها مستمد من التراث العربي، وبعضها مترجم من حكايات الحيوان في الغرب، ولاسيما حكايات ايسوب اليونانية، وخرافات لافونتين الفرنسية وقد ذهب البحث العلمي المعاصر إلى أن خرافات ايسوب «منسوبة» إليه، وأنها مستمدة من تراث شعوب وحضارات أخرى، وأن لافونتين استلهم هذا التراث العالمي في خرافاته وأعاد إنتاجه شعرا. وهذه الإبداعات العربية الحديثة عالجت الكثير من القضايا الوطنية والسياسية، فضلا عن القضايا الاجتماعية والأخلاقية المعاصرة. ومن أشهر هذه المجموعات الحديثة:

أ ـ مجموعة محمد عثمان جلال الشعرية (ت ١٨٩٨) المعروفة باسم العيون اليواقظ في الأمثال والحكم والمواعظ.

ب ـ مجموعة إبراهيم العرب التي نشرها عام ١٩١١ بعنوان «آداب العرب».

جـ ـ مجموعة رزق الله حسون المترجمة والتي نشرها في لندن سنة ١٨٦٧ تحت عنوان «النفثات».

د ـ مجموعة جبران نحاس التي نشرها بعنوان «تطريب العندليب».

هـ ـ مجموعة أحمد فارس الشدياق التي نشرها في مالطة، سنة ١٨٣٩ بعنوان «اللفيف في كل معنى طريف».

و ـ مجموعة نوادر البيغاء التي نشرها سرالي، سنة ١٨٩٧.

ز ـ مجموعة أمير الشعراء أحمد شوقي (ت ١٩٣٢) وضمنها الجزء الرابع من الشوقيات وهي لا تقل قيمة عن مجموعة لافونتين الشاعر الفرنسي المعروف.

يبقى أن نشير إلى أن كتاب كليلة ودمنة، قد عرف طريقه إلى الآداب العالمية، في صياغته ولا أقول ترجمته العربية، باعتباره ـ آخر الأمر ـ إبداعا قصصيا عربيا، فقد ترجم إلى اللغات السريانية الحديثة والفارسية

والتركية والهندية والعبرية واللاتينية والإسبانية والدانماركية والهولندية والألمانية والإيطالية والإنجليزية واليونانية والروسية والفرنسية وغيرها منذ القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي، ثم توالت ترجماته أكثر من مرة في بعض هذه اللغات إبان القرون اللاحقة، خاصة بعد الحروب الصليبية. ولهذا قال أحد المستشرقين: لئن كانت اليونانية صاحبة الفضل الأول في إنشاء قصص الحيوان، فقد كان للإسلام وحده الفضل في وصول هذه القصص إلى أوربا والعالم.

ثالثا: ملحمة الحيوان

هذا هو النوع الثالث من قصص الحيوان، يعرف باسم ملحمة الحيوان، أو ملحمة الوحوش، وقد تطور عن حكاية الحيوان الرمزية، وفن الملاحم الشعبية معا، مستفيدا من التقاليد الفنية في كليهما (الشخوص النمطية، البطولة المحورية، الإبداع الشعري، الحجم الطويل، وحدة الموضوع، الأداء. . . إلخ) ومثال ذلك ملحمة الضفادع والجرذان المنسوبة إلى هوميروس لشهرته، والصحيح أنها تنسب إلى مؤلف شعبي مجهول، ويحمل هذه الملحمة اليونانية أن ضفدعة تسببت في غرق فأر، فنشأت إثر ذلك معركة حامية الوطيس بين الفئران والضفادع، ثم تتدخل الآلهة في هذا النزاع، على نحو ما فعلت في الإلياذة، وهي كما نرى محاكاة هزلية ساخرة للملاحم البطولية العظيمة، ومصدر الهزل هنا يكمن في عنصر التقليد الساخر في نمطه الأعلى، حيث تتقمص الفئران والضفادع ـ على تفاهتها ـ دور الأبطال والقادة العسكريين الكبار في الإلياذة وتحاكي تبريهم البطولية وأساليبهم الشعرية الرفيعة، واتخاذ القرارات المصيرية على هامة المعارك المزعومة، ثم لا نلبث أن نكتشف أن الموضوع برمته أتفه من هذا المستوى البطولي المفتعل الذي جاء تقليدا للإلياذة، فلا نملك إزاء هذا «الانحراف» العبثي المقصود إلا أن نضحك ساخرين. . . ومثل هذا الإبداع يعرف في النقد الأدبي باسم المحاكاة الساخرة Paradox أحيانا، والمعارضة البطولية الهزلية أحيانا أخرى، على اعتبار أن «المعارضة» محاكاة أسلوبية لنص سام ونبيل لتطبيقه أو لتقليده على موضوع تافه وهابط.

أما أشهر ملحمة حيوان معروفة في الآداب الأوربية، فهي ملحمة الثعلب رينار Reynard, The Fox التي كتبها باللغة اللاتينية مؤلف شعبي مجهول، ثم ترجمت إلى اللغات القومية الأوربية ـ في العصور الوسطى ـ وراح يتنازع ملكيتها ونسبتها إلى آدابه كل من الإنجليز والفرنسيين والألمان والإسبان، والملحمة في أربعة وعشرين ألف بيت، وتهدف إلى نقد النظم السياسية والاجتماعية السائدة آنذاك، وترمز رجال الكنيسة ونفاقهم (على لسان الحيوانات) والاحتجاج على حيلهم وألاعيبهم.

وعلى الرغم من أن الأدب العربي عرف المطولات الشعرية الضخمة ـ كما سبق ـ فإن شيئا منها لم يصلنا، سوى إشارة غامضة إلى أن أبا العلاء المعري الذي عرف بكثرة تآليفه في أدب الحيوان، كان قد كتب «القائف» في ستين كراسة وله أيضا «كتاب منار القائف» وهو تفسير لكتاب القائف جاء في عشر كراريس، وله كذلك كتاب «خطب الخيل» أنطق فيه الخيل وتكلم بلسانها، وأيضا كتاب «سجع الحمائم» تحدث فيه على لسان الحمامة، وكتاب «أدب العصفورين» وليس لدينا أية إشارة عن قوالبها الفنية أو موضوعاتها، فكلها فقدت مع الزمن وقد ذكرها لنا ياقوت الحموي (ت ٦٢٦هـ) في معجمه، ولم تسعفنا المصادر الأخرى إلا بأسمائها

فقط، ومن ثم لا ندري هل يمكن تصنيفها ضمن ملاحم الحيوان أو رواية الحيوان، كما هو الحال مع روايته الطويلة «الصاهل والشاحج» التي أفلتت ـ من حسن الحظ ـ من يد الضياع التي اغتالت معظم تراثنا القصصي. وإذا كان الأدب العربي الرسمي ـ لا الشعبي ـ لم يعرف الملحمة الشعبية ولا الأدبية، فأقرب الظن أنه لم يعرف ملحمة الحيوان.. ولكنه عرف بديلا معادلا هو رواية الحيوان.

رابعا: رواية الحيوان

رغم كثرة التآليف القصصية النثرية على لسان الحيوان، فإنها لم تحظ، شأنها شأن التراث القصصي كله، باعتراف النقد العربي القديم، ومن ثم لم تحظ أيضا باعتراف الثقافة الرسمية.. فكان طبيعيا أن يضيع معظمها إلا من قلة قليلة أتيح لها أن تنجو من براثن الزمن، وإن ظلت مخطوطاتها حبيسة المكتبات العالمية، أو عرفت طريقها إلى المطبعة في الحقبة الأخيرة من القرن العشرين، وقد آثرنا هنا أن نصف أو بالأحرى أن نصنف هذه التآليف النثرية تحت مصطلح جديد هو «رواية الحيوان» لأنها بالفعل ـ من حيث الحجم ـ رواية طويلة، ولأنها ـ من حيث المضمون ـ تتناول موضوعا قصصيا واحدا ومتكاملا، مهما تفرعت أحداثه وتعددت شخصياته.. وبهذا أيضا يمكن القول بأن العرب قد طوروا حكاية الحيوان الرمزية القصيرة إلى فن جديد.

وقد بدأت كتابة رواية الحيوان في التراث القصصي العربي بمعارضة كتاب كليلة ودمنة وهنا ينبغي التنويه مرة أخرى بصنيع ابن المقفع الأدبي، فقد نجح هذا الكتاب ـ كليلة ودمنة ـ في الانتقال بحكاية الحيوان في التراث العربي من طورها الشفاهي الشعبي إلى طورها الأدبي الكتابي.. وأصبحت جزءا لا يتجزأ من التراث العربي عامة، والأدب الرسمي خاصة (هذا الأدب المكتوب، معروف القائل) وكان أول من اقتدى بابن المقفع سهل بن هارون (ت ٢١٥هـ) خازن دار الحكمة للمأمون، وقد اشتهر بالحكمة حتى لقبوه «بزرجمهر الإسلام» وعلى الرغم من سمومنصبه، وعلو كعبه، كواحد من أكبر كتاب الترسل في النثر العربي القديم، كما كان أهم كاتب ظهر في القرن الثاني الهجري، فإنه قد اشتهر أيضا كما يقول الجاحظ وابن النديم بأنه «ممن يعمل الأسمار والخرافات على ألسنة الناس والطير والبهائم». وكانت محاولته الأولى كتابه «ثعلة وعفراء» الذي عارض به كليلة ودمنة، وقد ضاع هذا الكتاب، .. ثم كان كتابه الآخر الذي وصلنا، وأعني به كتاب «النمر والثعلب» وحققه وترجمه إلى الفرنسية عبدالقادر المهيري (مطبوعات الجامعة التونسية، ١٩٧٣) فماذا عن هذا الكتاب أو بالأحرى هذه الرواية؟

١ ـ رواية النمر والثعلب

في إيجاز بالغ يمكن القول بأنها رواية ذات طابع سياسي وتعليمي تدخل في «علم تدبير الملك» على حد تعبير القدماء وقد كتبها بلغة رفيعة المستوى، لأنها موجهة إلى طبقة «الصفوة» من الأدباء وكتاب الدواوين لعهده، وهذا يعني ببساطة أن الكتاب ـ النمر والثعلب ـ يعد نموذجا رائدا لرواية الحيوان في الأدب العربي الرسمي معروف المؤلف. كما يعني أن سهل بن هارون (ابن راهبون) له فضل السبق إلى تأليف هذا النوع من القصص. وتدور قصته على ثلاث شخصيات هي الثعلب الحكيم والذئب الجحود والنمر وتمثل الثالوث الحاكم آنذاك فالنمر رمز للخليفة الشرعي، والذئب الجحود رمز لكل خارج على طاعة الخليفة من الولاة،

والثعلب الحكيم رمز لطبقة البرامكة والكتاب والوزراء من الفرس الذين يعملون أو يسعون إلى العمل في دواوين الخلافة العباسية.

٢ـ رواية تداعي الحيوانات على الإنسان

من تأليف إخوان الصفا، وهم جماعة فلسفية ظهرت في القرن الرابع الهجري، وكانوا ممن يأخذون بمبدأ التقية، بسبب رفضهم وثورتهم على النظام السياسي القائم آنئذ. والرواية فلسفية ـ في رموزها وموضوعها ـ وهي مطبوعة مرات عديدة، يعود بعضها إلى سنة ١٩٠٠، وبعضها إلى ما قبل ذلك، كما حققت مرات عديدة، خاصة في مصر سنة ١٩٢٨، وآخرها في بيروت، ١٩٧٧، كذلك حظيت بدراسات أوربية وعربية كثيرة، في العصر الحديث، لقيمتها الفلسفية البالغة وبراعتها في نقد الفكر العربي السائد آنذاك، سياسيا ودينيا وملهيا وعقليا، وذلك بأسلوب رمزي على لسان الحيوان حتى يأمنوا بطش السلطة الحاكمة ـ السياسية والعسكرية والدينية ـ فضلا عن بطش أصحاب العقائد والمذاهب المتطرفة، وغني عن القول أن الرسالة لا تنسب لكاتب بعينه، فهي مجهولة المؤلف، غير أنها تنسب للجماعة (الحزب السري) التي أطلقت على نفسها اسم «إخوان الصفا» وهو ـ بالمناسبة ـ اسم مستمد من إحدى قصص كليلة ودمنة.

٣ـ رواية الأسد والغواص

هي رواية كتبها مؤلف مجهول أو بالأحرى لم يشأ أن يصرح باسمه، للأسباب التي رأيناها في الرواية السابقة، وتعود ـ في تأليفها ـ إلى القرن الخامس الهجري إبان تعاظم الصراع السني الشيعي وتقهقر نفوذ الخلفاء العباسيين أمام سطوة البويهيين العسكرية والسياسية، والرواية تهدف إلى نقد الأوضاع السياسية والدينية والاجتماعية والاقتصادية.. ويبدو أن الكاتب ـ ولهذا أخفى اسمه ـ قد أعطى نفسه مساحة كبرى من الحرية في التعبير المباشر والنقد الصريح للنظام السياسي دون خشية الصدام معه، ولم يشأ أن يكسو أسلوبه غلالة لغوية كثيفة يحتمي وراءها، كما سيفعل أبو العلاء المعري. كما أتاح له قدرا ملموسا من الحرية في سرد الوقائع والأحداث، دون قيود، فأضفى عليها مزيدا من متعة الخيال وحيوية السرد.. حتى رأى بعض المعاصرين أن هذه الرواية لا تقل قيمة عن كليلة ودمنة فنيا وموضوعيا وبالمناسبة فالغواص هنا اسم لابن آوى كما أن الحكاية الإطارية للكتاب مقتبسة أو متأثرة بحكاية الأسد والثور في كليلة ودمنة. ومخطوطة الكتاب تقع في جزأين وخمسة عشر بابا.

٤ـ رواية الصاهل والشاحج

لأبي العلاء المعرّي (ت ٤٤٩هـ)

من حسن الحظ أن هذه الرواية هي الوحيدة التي نجت من براثن الزمن، من بين روايات الحيوان الكثيرة التي كتبها أبو العلاء المعري، وقد عثر عليها في المكتبة الملكية بالمغرب، وقامت بتحقيقها ونشرها «بنت الشاطئ»، في مصر سنة ١٩٧٥ وقد أسبغت بهذا الصنيع العلمي يدا بيضاء للتراث العلائي. وعلى الرغم من الحيل اللغوية والشعبذات اللفظية والتعقيدات الأسلوبية والاستطرادات العلمية عن طباع الحيوان (وقد أتى

بها أبو العلاء إبهارا لمعاصريه الأدباء من ناحية، وتضليلا أو إخفاء لغرضه الأصلي من الرسالة/ الرواية عن أعين السلطتين السياسية والدينية) فإن الحوار (النقدي) الدائر بين الصاهل والشاحج (أو الفرس والبغل) حول المشكلات والأحداث التي يموج بها عصر أبي العلاء تكشف عن مضمون الرسالة التي حمّلها الشاحج للصاهل (أو الشعب للسلطة) في أسلوب تهكمي لاذع وروح ساخرة، تميز بها الإبداع القصصي العلائي - مثل رسالة الغفران أيضا - حيث تفيض الرسالتان بالنقد الاجتماعي والسياسي والعقائدي.

ثمة ملاحظة أخيرة، أن أدباء الخاصة الذين كتبوا رواية الحيوان، لم يستخدموا مصطلح قصة عن عمد، لسبب بسيط، أن هذا المصطلح كان مرفوضا في الثقافة العربية الرسمية، ثقافة النخبة، على اعتبار أن فعل القص آنذاك كان مرتبطا بالعامة والدهماء، حتى أن أبا العلاء نفسه آثر مصطلح رسالة الشائع بين أدباء الخاصة.

وظائف قصص الحيوان

إذا تجاوزنا أسطورة الحيوان التعليلية ووظائفها التفسيرية أو الشارحة إلى قصص الحيوان الأدبية، فإننا يمكن أن نحدد - في ضوء هذا التراث العربي على لسان الحيوان - أهم الوظائف Functions الحيوية التي يحتويها هذا التراث ويدعو إليها.

١ - الوظيفة السياسية

قصص الحيوان الرمزي إطار أو قناع مناسب - تاريخيا وحضاريا - للنقد السياسي وما ينطوي عليه من تعرية الأنظمة السياسية القاهرة والحكومات العسكرية الباطشة، وفضح مظالمها ثم الدعوة إلى عصيانها ومقاومتها والتمرد ضدها والثورة عليها، كما تنطوي هذه الوظيفة أيضا على تقويم السلوك السياسي للراعي والرعية معا (معرفة الحقوق والواجبات) ولهذا لا غرو أن يصنفها القدماء ضمن «علم تدبير الملك» وذلك كله دون أن يتعرض المؤلف لبطش السلطة وخاصة في العصور القديمة حيث السلطان ظل الله في الأرض (نظرية التفويض الإلهي) ومن ثم فالنقد السياسي المباشر - آنذاك - أمر محظور تماما. فالقصة / القناع هنا - على لسان الحيوان - تتيح الفرصة للكاتب أن يخرق هذا المحظور، فلا يؤخذ معه أو يؤاخذ عليه ذلك أن «ظاهرها لهو» على حد تعبير ابن المقفع، أما «باطنها فحكمة» وأنى للسلطة السياسية أو العسكرية أن تشير إليها أو تعترف بها. ولعل كتاب كليلة ودمنة خير مثال لهذه الوظيفة، غير أن السلطة التي كانت في أوج عنفوانها وتأسيسها - وهي سلطة ثيوقراطية - قد أدركت هذه الغايات الباطنية، ولم تشأ أن تصرح بها لكنها انتقمت - أبشع انتقام - من المؤلف بتهمة أخرى نسبتها إليه هي تهمة الزندقة، الشائعة لذلك العصر.

وليس محض مصادفة أن يكون سبب تأليف كتاب كليلة ودمنة - كما ادّعى ابن المقفع - سياسيا بحتا، وهو أن ملكا وصل إلى سدّة الحكم عن طريق الشعب، غير أنه سرعان ما حاد عن طريق العدل والحق، فقد دفعته سطوة السلطة إلى أن يتنكر للرعية ويستبد في حكمه، فوجد بيدبا الفيلسوف نفسه ملزما بتقويمه - في موقف درامي نبيل - وهذا يعني - بداهة - أن ابن المقفع أراد أن يجلس من المنصور، كما جلس بيدبا الفيلسوف من دبشليم الملك. (مع ملاحظة أن قصة ابن المقفع في سبب وضع الكتاب ليست في الأصول الهندية أي البانجا تنترا أو أسفار الحكمة الخمسة، وأنها في الحقيقة من تأليفه، ومن ثم لم تنطل حيلته على

المنصور) أما سبب تأليف الكتاب الهندي، فهو أن الملك نفسه يريد أن يعلم أولاده الثلاثة أصول الحكم وفن السياسة أو علم تدبير الملك وأما سبب ترجمته إلى البهلوية سنة ٥٧٠م فقد ذكر الفردوسي في الشاهنامة أن عالما اسمه برزويه قرأ في كتاب الهنود أنه في جبالهم عشب إذا نثر على ميت تكلم في الحال وكان المقصود كتاب كليلة ودمنة الموجود في خزائن ملك الهند، فسافر برزويه، واستطاع الحصول على الكتاب سرّا ـ بعد مغامرة مثيرة ـ وقدمه للحكيم بزرجمهر الذي ترجمه وقدمه لكسرى الأول ملك فارس، بعد أن كانت ملوك الهند تضن به، على اعتبار أنه كتاب سياسي (أقدم دستور تعليمي) وهذا يعني أن الغايات السياسية لقصص الحيوان تعد وظيفة جوهرية . . ومن القصص الذائعة في التراثين العربي والفارسي ـ وليست في كليلة ودمنة ـ قصة ذلك السلطان (وفي رواية أخرى هارون الرشيد) الذي أرق ذات ليلة (أي بدأ ضميره يستيقظ من الظلم والظلام) فاستدعى قصاصا يسامره، فقال: حدث أن بومة البصرة أرادت أن تخطب لابنها بنت بومة الكوفة، فذهبت إليها، وعرضت الأمر عليها، فوافقت شريطة أن يكون مهر ابنتها قرية خرابا، فوافقت بومة البصرة، على أن تمهلها عاما واحدا، ثم قالت «إن أدام الله أيام الملك أقطعتك مئة قرية خراب، وهذا أسهل مرام» عندئذ انتبه السلطان وجلس يحكم بين الناس بالعدل والإنصاف، وهذا يعني أن الخليفة الراشد هو الذي يفهم المغزى أو الرسالة السياسية الكامنة وراء هذه القصة الرمز أو القناع، هي أن «الظلم مؤذن بخراب العمران» على حد تعبير ابن خلدون (٨٠٨هـ) الذي استشهد بهذه القصة في مجال تحليله الرائد لأسباب سقوط الدول وخراب العمران (المجتمعات) حيث تستحيل إلى خرائب لا يمرح فيها إلا البوم، بعد أن تهجرها الجموع من أرباب الحرف والصنائع، وأهل الفلاحة وأصحاب التجارة أو تتوقف عن العمل والإنتاج، ولهذه الحكاية روايات متعددة، منها رواية الطرطوشي في كتاب سراج الملوك، وقد زعم أنها حدثت مع الخليفة المأمون الذي «استيقظ، وجلس للمظالم وتفقد أمور الولاة» كما يقول الطرطوشي. وكثيرة هي الأمثلة التي يمكن أن نسوقها هنا لتأكيد الوظيفة السياسية، منها قصة «الثور الذي يلد» وقصة «أكلت يوم أكل الثور الأبيض» التي وردت في التراث الهندي واليوناني والسرياني والفارسي والعربي. . . وإن نسبها الميداني للإمام علي بن أبي طالب في مجمع الأمثال وهي ـ بالطبع ـ تحذرنا من سياسة «فرق تسد» وآثارها المدمرة، على المستوى الفردي والقومي جميعا.

ثمة استطراد لابد منه، وهو أن قصص الحيوان السياسية لا تزال تلعب ـ دورا بارزا في الآداب الحديثة والحضارات المتقدمة ـ ذات التقاليد الديمقراطية العريقة ـ ويكفي أن نشير في هذا المقام إلى رواية Animal Farm، أومزرعة الحيوان التي كتبها سنة ١٩٤٥ جورج أورويل (ت ١٩٥٠) وقد طبع منها منذ صدورها عام ١٩٤٦ ما يزيد على عشرين مليون نسخة، وترجمت إلى جميع اللغات الحية المعاصرة. . وحق للأدب الإنجليزي أن يتباهى بها . في مجال الأدب السياسي Political Satire .

٢ـ الوظيفة التربوية

وهي وظيفة تعليمية متعددة الأبعاد والغايات، تستهدف النقد الاجتماعي والأخلاقي، فهي تتجاوز تقويم العادات أو تدعيم التقاليد أو تأكيد القيم والمثل العليا، أو تشريح أنماط السلوك أو تسديد اعوجاج خلقي أو اجتماعي، أو تعليم درس علمي. . أو كشفا للطباع. . إلخ، حفاظا على رصد الخبرة العملية ونقل التجربة

الإنسانية للأجيال، على المستويين الفردي والجمعي معا. ساعد على ذلك ـ كما سبق أن أشرت ـ أن الحكاية على لسان الحيوان عالية بطبعها إنسانية بمضمونها، معروفة بشخوصها. لا مكانية بأحداثها.

ومن القصص الذائعة، قصة الثعلب الذي لم يستطع تناول العنب من أعلى الكرم، فزعم أنه حامض، وهي قصة شعرية رواها لنا شعرا ـ على لسان الحيوان ـ الشاعر الجاهلي المعروف أمية بن أبي الصلت. وقصة ذلك الثعلب الذي خدع الغراب ـ حين نافقه ـ فاستولى على قطعة الجبن واستأثر بها لنفسه دون الغراب المخدوع، أو تلك القصة التي تحكي غدر الإنسان ووفاء الحيوان التي أوردها الميداني في قصة المثل العربي القديم «كيف أعاودك وهذا أثر فأسك» وهي القصة المعروفة في الآداب العالمية القديمة بقصة «الحية والأخوين» وقد رواها شعرا النابغة الذبياني في العصر الجاهلي.

وثمة قصة طريفة ننقلها عن ابن المقفع، تؤكد لنا أن «الأصل غلاب» والطبع يغلب التطبع، وهي قصة الناسك والفأرة التي اختارت زوجا، فقد زعموا أنه كان ناسك مستجاب الدعوة، فبينا هو جالس على ساحل البحر إذ مرت به حدأة في رجلها درص فأرة (ولدها المولود حديثا) فوقعت منها عند الناسك، وأدركته لها رحمة فأخذها ولفها في ورقة، وذهب بها إلى منزله، ثم خشي أن تشق على أهله تربيتها، فدعا ربه أن يحولها جارية، فتحولت جارية حسناء فانطلق بها إلى امرأته، فقال لها: هذه ابنتي فاصنعي معها صنيعك بولدي، فلما كبرت، قال لها الناسك:

يا بنية اختاري من أحببت حتى أزوجك به. فقالت، أما إذا خيرتني فإني أختار زوجا يكون أقوى الأشياء. فقال الناسك لعلك تريدين الشمس! ثم انطلق إلى الشمس فقال: أيها الخلق العظيم، لي جارية، وقد طلبت زوجا يكون أقوى الأشياء، فهل أنت متزوجها؟ فقالت الشمس: أنا أدلك على من هو أقوى مني: السحاب الذي يغطيني، ويرد حر شعاعي، ويكسف أشعة أنواري. فذهب الناسك إلى السحاب فقال له ما قال للشمس، فقال السحاب: وأنا أدلك على من هو أقوى مني: فاذهب إلى الريح التي تقبل بي وتدبر، وتذهب بي شرقا وغربا. فجاء الناسك إلى الريح فقال لها كقوله للسحاب. فقالت: وأنا أدلك على من هو أقوى مني، وهو الجبل الذي لا أقدر على تحريكه. فمضى إلى الجبل فقال له القول المذكور. فأجابه الجبل وقال له: أنا أدلك على من هو أقوى مني: الجرذ الذي لا أستطيع الامتناع منه إذا ثقبني واتخذني مسكنا. فانطلق الناسك إلى الجرذ فقال له: هل أنت متزوج هذه الجارية؟ فقال: وكيف أتزوجها وجحري ضيق؟ وإنما يتزوج الجرذ الفأرة. فدعا الناسك ربه أن يحولها فأرة كما كانت وذلك برضا الجارية، فأعادها الله إلى عنصرها الأول فانطلقت مع الجرذ.

٣ـ الوظيفة الجمالية

من المؤكد أن القص على لسان الحيوان، له كذلك وظائفه الجمالية، والإمتاعية، ليس فقط تحقيقا «للغرائبية» أو «العجائبية» أو إدهاشا للمتلقي، أو إشباعا لمخيلته أو محاورة مع الطفل الكامن في داخله، أو لأن تقليد الحيوان للسلوك الإنساني بكل عجائبيته وغرائبيته يجعل المألوف غير مألوف، فيبدو غريبا وعجيبا، بحيث نراه رؤية جديدة.. إذ يتحقق نفس المأزق من خلال حيل الحيوان، الذي يثير ـ بدوره ـ الضحك، أو يؤدي إلى شيوع روح الفكاهة والسخرية القائمة على المفارقة أو المبالغة، فضلا عن

حيل الحيوان الطريفة، وإنما أيضا لأن القص على لسان الحيوان أكثر امتاعا وأصدق إقناعا، بعيدا عن «الوصاية» البشرية والوصايا الخطابية المباشرة، ذلك أن الحكمة على لسان الحيوان أدعى للقبول والإقناع منها على لسان الإنسان الذي تنطوي حكمته الإرشادية ونصائحه الوعظية على نوع من الاستعلاء الضمني بين الناصح والمنصوح، وهو أمر ـ في حقيقته ـ مرفوض من المتلقي لا شعوريا، وإن لم يفصح عن ذلك . مثال ذلك هذه القصة الطريفة التي رواها ابن الجوزي والدميري، إذ حدث أن مرض الأسد ذات يوم فعاده جميع السباع ما خلا الثعلب، فنمّ عليه الذئب، فقال الأسد: إذا حضر فاعلمني، فلما حضر أعلمه فعاتبه في ذلك، فقال: إنني كنت في طلب الدواء لك، فقال: فأي شيء أحضرت؟ قال خرزة في ساق الذئب ينبغي أن تخرج، فضرب الأسد بمخالبه في ساق الذئب، وانسل الثعلب، فمر به الذئب بعد ذلك، ودمه يسيل، فقال له الثعلب: يا صاحب الخف الأحمر، إذا قعدت عند الملوك، فانظر ماذا يخرج من رأسك، فإن المجالس بالأمانات، وقد قيل في ذلك:

احفظ لسانك لا تقول فتبتلى ... إن البلاء موكل بالمنطق

ومن الجدير بالذكر أن هذه الوظيفة الجمالية، وما تنطوي عليه من تسلية وترفيه يسميها ابن المقفع «اللهو» واللهو هنا ليس إلا السرد القصصي وعجائبيته أو غرائبيته وشيوع روح الفكاهة كما ذكرنا . . . وهل ثمة من عجب أو غرابة أو دهشة أكثر من جعل الحكمة تنسال على ألسن البهائم والسباع والطير، خلافا للحكمة على لسان الإنسان كما جرت العادة البشرية . . هنا ـ بين اللهو واللعب ـ تنساب الحكمة فتتقبلها وتتعلمها، دون وصاية ودون استعلاء . . . إنه التعلم من خلال اللعب (الأدبي) والحكمة من خلال اللهو (القصصي) ولذلك كان تعريف ابن المقفع لحكاياته دالا حين قال في تبرير هذا النوع من القص «فصار الحيوان لهوا، وما ينطق به حكمة وأدبا».

المراجع والمصادر

أولا: الدراسات

(١) كليلة ودمنة بين الأصول القديمة والمحاكاة الشرقية، مجدي محمد شمس الدين.
(٢) قصص الحيوان وكتاب كليلة ودمنة في الآداب الشرقية والغربية، حامد عبدالقادر.
(٣) كليلة ودمنة في الأدب العربي، ليلى حسن سعد الدين.
(٤) مصادر الحكمة في قصص كليلة ودمنة، ليلى حسن سعد الدين.
(٥) الفن القصصي العربي القديم، عزة الغنام.
(٦) الحكاية الشعبية، عبدالحميد يونس.
(٧) الأدب المقارن، محمد غنيمي هلال.
(٨) قصص الحيوان في الأدب العربي، عبدالرزاق حميدة.
(٩) ابن المقفع، عبداللطيف حمزة.
(١٠) عبدالله ابن المقفع، محمد غفراني الخراساني
(١١) الحيوان في قصص الأطفال، عربي العاصي.
(١٢) قصص الحيوان في القرآن الكريم، أحمد بهجت.
(١٣) كتاب قصص الحيوان في الأدب العربي القديم، داود سلوم.
(١٤) الأدب القصصي عند العرب، موسى سليمان.
(١٥) القصة في الأدب الفارسي، أمين عبدالمجيد بدوي.
(١٦) من حديث الشعر والنثر، طه حسين.

(١٧) الأمثال في النثر العربي القديم، عبدالمجيد عابدين.
(١٨) ملامح يونانية في الأدب العربي، إحسان عباس.
(١٩) الحكاية والتأويل، دراسات في السرد العربي، عبدالفتاح كيليطو.
(٢٠) الفولكلور ما هو؟ فوزي العنتيل.
(٢١) أحفاد الشرق الحكيم، أنيس فريحة.

ثانيا: النصوص

(١) القرآن الكريم.
(٢) التفسير الكبير للرازي.
(٣) تفسير ابن كثير.
(٤) تفسير النسفي.
(٥) قصص الأنبياء للثعالبي.
(٦) مضاهاة أمثال كتاب كليلة ودمنة بما أشبهها من أشعار العرب، لأبي عبدالله محمد بن حسن بن عمر اليمني (ت ٤٠٠هـ) تحقيق محمد يوسف نجم.
(٧) كليلة ودمنة لابن المقفع (طبعات مختلفة منها طبعة عزام، وطبعة لويس شيخو، وطبعة اليازجي ثروت عكاشة، وطبعة المنفلوطي، وطبعة الشيخ المرصفي، وطبعة فاروق سعد) وغيرهم كثير.
(٨) ديوان أمية بن أبي الصلت.
(٩) ديوان النابغة الشيباني.
(١٠) مجمع الأمثال للميداني.
(١١) الأسفار الخمسة (بنجاتنترا) ترجمة ودراسة عبدالحميد يونس.
(١٢) الحيوان للجاحظ، تحقيق عبدالسلام هارون.
(١٣) حياة الحيوان الكبرى للدميري.
(١٤) خرافات إيسوب، ترجمة مصطفى السقا وسعيد جودة السحار.
(١٥) تداعي الحيوانات على الإنسان، تقديم فاروق سعد.
(١٦) رسالة الصاهل والشاحج لأبي العلاء المعري تحقيق الدكتورة عائشة عبدالرحمن.
(١٧) كتاب الأمثال للمفضل الضبي.
(١٨) كتاب الأمثال للسدوسي.
(١٩) الفاخر لابن عاصم.
(٢٠) فصل المقال في شرح كتاب الأمثال لأبي عبيد البكري.
(٢١) المستطرف في كل فن مستظرف، للابشيهي.
(٢٢) فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظرفاء، لابن عرب شاه.
(٢٣) الصادح والباغم، ابن الهبارية.
(٢٤) نتائج الفطنة في نظم كليلة ودمنة، ابن الهبارية.
(٢٥) سلوان المطاع في عدوان الأتباع لابن ظفر الصقلي.
(٢٦) كشف الأسرار عن حكم الطيور والأزهار، عزالدين بن عبدالسلام.
(٢٧) البصائر والذخائر، لأبي حيان التوحيدي.
(٢٨) الامتاع والمؤانسة، لأبي حيان التوحيدي.
(٢٩) مروج الذهب للمسعودي.
(٣٠) عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات، للقزويني.
(٣١) الأدب الكبير، والأدب الصغير، لابن المقفع.
(٣٢) رسالة الصحابة، لابن المقفع.
(٣٣) الفهرست، محمد بن اسحق النديم الوراق.
(٣٤) تحقيق ما للهند من مقولة، للبيروني.
(٣٥) مقدمة ابن خلدون.
(٣٦) الأوراق للصولي.
(٣٧) نهاية الأرب في فنون الأدب للنويري.
(٣٨) العيون اليواقظ في الحكم والأمثال والمواعظ، محمد عثمان جلال.
(٣٩) آداب العرب، لإبراهيم العرب.
(٤٠) اللفيف في كل معنى طريف، أحمد فارس الشدياق.
(٤١) ديوان شوقي، الجزء الرابع، أحمد شوقي.

نظريات الأسطورة

د. نزار عيون السود

مقدمة

ازداد اهتمام العلماء والباحثين بدراسة الأسطورة ازديادا كبيرا. ولم تعد دراستها تقتصر على علم الأسطورة ذاته (الميثولوجيا)، بل أصبحت موضوعا مهما من موضوعات عدد من العلوم كعلم الأدب، والفولكلور، والاثنوغرافيا والأنثروبولوجيا، وعلم النفس وعلم الاجتماع، وغيرها من العلوم. ورغم صدور ونشر كتب وأدبيات كثيرة عن الأسطورة، فالجانب الأساسي منها لا يزال غامضا. وثمة مسألة أكيدة، لا جدال فيها، من مسائل الأسطورة، وهي أن الأسطورة قصة اكتسبت في المكان الذي ظهرت فيه مظهر الحقيقة، ونظر إليها على أنها حقيقة، مهما كانت هذه القصة بعيدة عن الحقيقة. فلماذا، إذن، أخذت هذه القصة مأخذ الحقيقة، رغم بعدها الكبير عنها؟ عن هذا السؤال، الذي يعد أساسيا، من أجل فهم ماهية الأسطورة، لم يعثر أحد حتى الآن، على جواب مرض ومقنع، وإذا كان لا يُعرف حتى الآن السبب الذي دعا إلى اعتبار ما جاء في الأسطورة وقائع حقيقية، فمن غير المعروف أيضا حتى الآن، السبب الذي دعا إلى نشوء الأساطير، ومنطلقها في وعي الأفراد وشعورهم.

وإذا كان مضمون الأسطورة، بالنسبة للوسط الذي نشأت فيه، حقيقة وواقعا، وإذا كانت شخوصها وأحداثها حقيقية، مثلها مثل كائنات الواقع الموضوعي وأحداثه، فلا يمكن، في هذه الحالة، بداهة، أن «تعني» شخوص الأسطورة وأحداثها شيئا ما، أي أن تكون رموزا ودلالات، أو علامات على شيء ما. ذلك لأن الكائن الذي لا يدرك أنه كائن حقيقي، لا يمكنه أن يوجد في الوقت نفسه، بصفة رمز أو معنى، أو علامة دالة على شيء آخر غير موجود فيه. فالكائن الحي أو الإنسان الحي لا يمكنه أن يكون رمزا للعدالة، وتجسيدا فنيا لفكرة الواجب، ورمزا للشعور بالمسئولية وما شابه ذلك. والأصح أنه يمكنه أن يصبح هذا كله، ولكن فقط من حيث هو شخصية روائية. وبالتالي، فهو يغدو نتاجا للإبداع الفني، مدركا بهذه الصفة، وليس بصفة إنسان حي حقيقي.

ومع ذلك، تكاد تقتصر دراسة الأسطورة حتى الآن، على محاولات إثبات ماذا تعني هذه الأسطورة أو تلك، أي على تفسير الشخوص الأسطورية أو الأحداث الأسطورية، باعتبارها رموزا اصطلاحية، وعلامات ودلالات على شيء ما. وهنا، لابد من أن يتساءل المرء: ألا يدرك أولئك الذين يدرسون الأسطورة، أن ما جاء في الأسطورة كان يؤخذ مأخذ الجد والحقيقة، أي وبعبارة أبسط، كان الناس يؤمنون بها ويعتقدون بصحتها؟ وهل من المعقول، أن دارسي الأسطورة لا يدركون أن تفسير شخوص الأسطورة أو أحداثها، من حيث هي معاني وعلامات ورموز اصطلاحية، ممكن فقط إذا ما تجاهلنا الجانب الأساسي في الأسطورة، وهو أنها كانت تؤخذ مأخذ القصة الواقعية الحقيقية؟

إن جوهر هذه المسألة يرجع، كما يبدو، إلى أن من يدرس الأساطير لا يعتقد بها ولا يؤمن، بالطبع، ولهذا، فهو غير قادر على استيعابها وإدراكها، إلا على أنها مجرد أسطورة أو خرافة. وبالتالي، فهو يضع شعوره ووعيه الشخصي، أي الوعي الذي يعد الأسطورة مجرد خرافة، مكان الوعي الذي كانت الأسطورة بالنسبة له، حقيقة واقعة. وبعبارة أخرى، فإن من يدرس الأسطورة يتعامل دوما لا مع الأساطير، أي الخرافة التي استوعبت وأدركت على أنها حقيقة واقعة، ولذلك لا يمكنها أن «تعني» شيئا ما رمزيا، بل يتعامل فقط مع ما كان يوما ما أساطير، ونتيجة لإحلال الوعي المعاصر على الوعي الأسطوري، تحول إلى شيء متميز تماما عن الأسطورة، وعلى وجه التحديد، تحول إلى خرافة تستوعب وتدرك على أنها خرافة، ولذلك من الممكن أن «تعني» شيئا. ويبدو أن فهم الأسطورة، أي إدراكها كما أدركها أولئك الذين ظهرت ونشأت الأسطورة في وسطهم، لا يقدر عليه في المجتمع المعاصر إلا الطفل، وليس أي طفل، بل الطفل الذي يعد خياله واقعا. إن الدراسة شيء، والإدراك شيء آخر.

١ – فلاسفة الإغريق والأسطورة

ترجع المحاولات الأولى في تفسير الأسطورة إلى الفلاسفة الإغريق. ومنذ تلك الفترة التي بدأ فيها الفلاسفة الإغريق بتفسير أساطيرهم الإغريقية، لم تعد تؤخذ الأساطير مأخذ القصص والروايات الحقيقية. وعلاوة على ذلك، فقد بدا أن من غير المعقول أن تعد في وقت من الأوقات قصصا حقيقية: فهي تحوي الكثير من الأحداث غير الواقعية وغير المعقولة. لذا فقد كانت تبدو مجرد خرافة، اختلقها هذا المؤلف أو ذاك لهذا الهدف أو ذاك. وهكذا، فإن جوهر الأسطورة ـ أي ما بقي مجرد أسطورة بمعنى الكلمة الخاص، واعتبر حقيقة واقعة، مهما كان غريبا وخارقا ـ بقي غير مفهوم. وقد بقي جوهر الأسطورة غير مفهوم طيلة العصور القديمة، وكذلك في بداية العصر الحديث، وحتى عصر الرومانسية. وبقي غير مفهوم ذلك الإبداع الذي لا يُعرف مؤلفه ـ والذي دعي في عصر الرومانسية بـ «الإبداع الشعبي» ـ وتلك الأعمال والمؤلفات التي لا تنسب إلى فرد معين، أو مؤلف محدد.

فهنا، لم يكن من المستغرب أن يلجأ الفلاسفة الإغريق إلى تفسير الأساطير على أنها كنايات ومجازات، اخترعها مؤلفون، فضلوا اللجوء إلى التلميح والرمز والاستعارة. فقد أكد الفيلسوف أمبيدوقليس، الذي عاش في القرن الخامس قبل الميلاد، أن الإله (زيوس Zeus) هو رمز النار والإلهة (هيرا) رمز الهواء، و(هادس)

رمز الأرض والإلهة (نيستيس) (ربة صقلية المحلية) رمز الرطوبة. وثمة تفسيرات أخرى كثيرة مشابهة، اقترحها فلاسفة إغريقيون آخرون لأرباب وربات هوميروس. فقد فسر الإله (زيوس) نفسه على أنه السماء، و(بوسيدون Poseidon) على أنه البحر، و(أرتيميس Artemis) على أنها القمر، و(أبوللو Appolo) و(هيفستوس Hephaestus) على أنها النار وما شابه ذلك. كما فسر الأرباب والربات أيضا على أنها خاصيات أو مفاهيم مجردة.

فقد رأى الفيلسوف أناكساغور (٥٠٠ ـ ٤٢٨ ق.م) أن الإله (زيوس) رمز العقل، والربة (أثينا) رمز الفن. كما فسرت أساطير بكاملها تفسيرا مجازيا. فأسطورة (كرونوس Kronos) العملاق الجبار الذي كان يبتلع أولاده بعد ولادتهم مباشرة وزوجته (ريا Rhea) فسرت على النحو التالي:

كرونوس يرمز إلى الزمن، وربما ترمز إلى الأرض، وهي لا تلد إلا بمساعدة الزمن. لكن ما تلده يلتهمه الزمن الذي يبتلع كل شيء. كما فُسرت الأساطير على أنها تعاليم أخلاقية مجازية. فالأساطير التي يدنس فيها الآلهة الإخلاص الزوجي والحياة الزوجية كانت تفسر بمثابة دروس وعظات تدعو إلى عدم تدنيس الحياة الزوجية والابتعاد عن الخيانة الزوجية. وثمة تفسيرات مماثلة لملحمتي «الإلياذة» و«الأوديسة» قال بها الكاتب والفيلسوف اليوناني (بلوتارك حوالي ٤٥ ـ ١٢٧م). كما فسرت الأساطير على أنها كنايات تدل على المذاهب الفلسفية. فقد رأى الأفلاطونيون الجدد في الأساطير رمزا لمذهب تناسخ الأرواح[1].

٢ ـ الأسطورة في القرون الوسطى وعصر النهضة

لجأ الباحثون والمفكرون إلى التفسيرات المجازية للأساطير الإغريقية في العصور اللاحقة أيضا. ففي القرون الوسطى، لجأ المؤلفون «اللاتين» الذين تحفل مؤلفاتهم بالأسماء الأسطورية، إلى هذه التفسيرات، وذلك من خلال اهتمامهم بالشاعرين الرومانيين أوفيد وفيرجيل[2]. وقد فسر الكاتب الإيطالي جيوفاني بوكاشيو (Boccaccio ١٣١٣ ـ ١٣٧٥) الأساطير الإغريقية تفسيرا مجازيا في كتابه «سلالة الآلهة De genealogies deorum gentilium». وقد كان من المتعارف عليه في عصر النزعة الإنسانية تفسير الأساطير الإغريقية على أنها كنايات أخلاقية أو تصوير مجازي للمشاعر الإنسانية. وقد قدم الفيلسوف الإنكليزي فرنسيس بيكون (١٥٦١ ـ ١٦٢٦) في كتابه «حكمة القدماء The Wisdom of the Ancient» عددا من التفسيرات للأساطير الإغريقية على أنها استعارات وكنايات للحقائق الفلسفية. كما ظهرت تفسيرات مماثلة للأساطير اليونانية في وقت لاحق أيضا. غير أنه لم يظهر أي شيء جديد، من ناحية المبدأ، في فهم الأساطير حتى عصر الرومانسية. فجوهر الأسطورة، أي ما اعتبر أنه حقيقة، مهما كان بعيدا عن الحقيقة، بقي غير مفهوم.

وفي الوقت نفسه، الذي ظهرت فيه تفسيرات الأساطير على أنها مجازات أو استعارات، في الوقت نفسه تقريبا، ظهرت التفسيرات «الإيهيمرية» Euhemeristic نسبة إلى الكاتب والفيلسوف اليوناني (إيهيمير Euhemer) الذي عاش في ميسينا فيما بين القرنين الرابع والثالث قبل الميلاد. لقد فسر إيهيمير في كتابه المفقود «السجل المقدس» الآلهة والأرباب بأنهم هم الحكام والملوك القدماء الذين ألهوا أنفسهم بأنفسهم، أو ألّهوا من

قبل معاصريهم وأسلافهم. وقد ظهرت التفسيرات الإيهيميرية هذه قبل إيهيمير. فقد كان هيرودوت قد فسر الآلهة بمثابة عظماء تاريخيين مؤلهين، وفسر الأساطير على أنها انعكاس للأحداث التاريخية. وقد انتشرت التفسيرات الإيهيميرية للأساطير الإغريقية انتشارا واسعا وأصبحت عادية ومألوفة لدى الباحثين والمؤلفين المسيحيين على نطاق واسع طيلة القرون الوسطى. واستخدمت التفسيرات الإيهيميرية، على وجه التحديد، في تفسير الأساطير الإسكندينافية القديمة، عندما وقعت هذه الأساطير تحت أنظار المؤلفين المسيحيين. فالكاهن الدانمركي سكسون غراماتيك، الذي عاش في النصف الثاني من القرن الثاني عشر وأوائل القرن الثالث عشر، فسر في كتابه الشهير «أعمال الدانمركيين» الإلهين الإسكندينافيين القديمين (بالدر Balder) و(هودر Hoder) على أنهما بطلا ملحمة تاريخية. وهودر، لدى سكسون، (يدعوه سكسون هوتبروس) هو ابن ملك سويدي، أما (نانا Nanna) فهي ابنة ملك نرويجي (في الأسطورة نانا زوجة بالدر) وما شابه ذلك. وكان المؤرخ الدانمركي (سوم) قد فسر، منذ أواخر القرن الثامن عشر، الآلهة الإسكندينافيين القدماء على أنهم قادة عسكريون قدموا من الشرق إلى الدانمرك، حيث أسبغت عليهم صفات الألوهية. كما يفسر الآلهة الوثنيون تفسيرا إيهيميريا في «الإيدا الصغرى»[3]. ولكن، وعلى الرغم من أن الديانة المسيحية كانت قد أصبحت الدين الرسمي في آيسلندا قبل قرنين وربع من كتابة «الإيدا الصغرى» (يرجع تاريخها إلى حوالي عام ١٢٢٥م)، تتجلى الثقة بحقيقة الآلهة الوثنية حتى من خلال تفسيرها الإيهيميري.

٣- الأسطورة والمدرسة الرومانسية

كما في مجالات أخرى عديدة من الحياة الروحية، فتحت الرومانسية صفحة جديدة في دراسة الأسطورة. وكما حدث في الجوانب الأخرى العديدة، تجري الآن، في دراسة الأسطورة، إعادة صياغة كثير مما كان قد بدأه الرومانسيون. إن جوهر الكشف الرومانسي للأسطورة يكمن في أن خطأ جميع التفسيرات القديمة السابقة للأسطورة قد أصبحت فجأة جلية للعيان. لقد فهمت الرومانسية الأساطير من حيث هي حقيقة (بكل معنى الكلمة) ومن حيث هي إبداع الشعب (الشعب بكل معنى الكلمة أيضا)، ونتيجة لذلك، أصبحت الأساطير موضع إعجاب وتبجيل. ولكن ماذا تعني «الحقيقة» حسب مفهوم الرومانسيين؟ لقد كان هذا المفهوم، المحاط بالضبابية الرومانسية، بعيدا جدا عن الدقة (مثله مثل مفهوم «الشعب»). فمن ناحية، تم أخيرا، إدراك الأساطير كحقيقة، بمعنى أنها عدت بمثابة حقيقة من جانب أولئك الذين خلقوها وأبدعوها وضمن الوسط الذي انتشرت فيه. ومثل هذا الفهم كان تقدما كبيرا بالمقارنة مع الفهم ما قبل الرومانسي. ومن ناحية أخرى، كان يبدو وكأن الأساطير هي حقيقة من حيث إنها شعر (والشعر هو الحقيقة حسب مفهوم كثير من الرومانسيين) أو دين (وحسب مفهوم كثير من الرومانسيين، الدين هو الحقيقة بذاتها، تماما كما أن الطبيعة هي الإله بذاته). لكن هذا الفهم للأسطورة كان، من حيث جوهره، عودة إلى الفهم ماقبل الرومانسي: فإذا كانت الأساطير صورا شعرية فيجب إذن، أن نبحث عما تصوره هذه الصور أو ما تعنيه، وإذا كانت الأساطير دينا، فيجب البحث عن الحقائق الدينية الكامنة فيها. ولكن في هذه الحالة تتجاهل حقيقة أن مضمون الأساطير، بالنسبة لمن أبدعها ووضعها ولمن انتشرت في أوساطهم، كان هو الواقع نفسه، وليس تصويرا لواقع ما أو رموزا لحقائق ما.

من بين جميع الرومانسيين كان الفيلسوف الألماني شيلينغ (١٧٧٥ ـ ١٨٥٤)، السلف الشهير للفيلسوف هيغل، الوحيد الذي فسر ماهية الأسطورة بصورة خالية من التناقض. فقد طور في كتابه «فلسفة الميثولوجيا» نظريته الكبيرة، والخيالية تماما في الوقت نفسه، لنشوء أية ميثولوجية من التجانس المطلق للألوهية، أي من الوحدانية Montheisme، وفي الوقت نفسه كان أول من رفض مفهوم الميثولوجيا على أنها أكذوبة شعرية أو فلسفية. وأصر على ضرورة فهم الميثولوجيا «من الداخل»، أي من حيث هي عالم مستقل، يجب أن نفهمه طبقا لقوانينه الخاصة الداخلية(٤). وقد طور نظرية شيلينغ هذه في عصرنا فيلسوف من ذوي النزعة الكانتية الجديدة، وهو كاسيرر Cassirer (١٨٧٤ ـ ١٩٤٥)، الذي كتب كثيرا من الأبحاث عن الأسطورة[٥]، رغم أن الأسطورة، حسب فهم كاسيرر لها، ليست أسطورة بمعنى الكلمة الضيق فحسب، بل وهي أيضا دين وسحر وما شابه ذلك. وكاسيرر يرفض أيضا فهم الأسطورة من حيث هي تورية، ورمز وصورة أو مدلول، ويؤكد قائلا: بما أن الأسطورة تعد وعيا، من حيث هو «واقع موضوعي كامل»، فهي بالتالي تنفي اختلاف العلامة والمدلول، والصورة والشيء الذي تصوره، أي ـ وبمصطلح علم اللغات ـ تنفي اختلاف المعنى والمعني. ولكن، وبطريقة سفسطائية واضحة، يستخلص كاسيرر من غياب هذا الاختلاف وجوده في الوقت نفسه فيقول: إن الصورة في الأسطورة لا تصور شيئا «كنهاهي شيء» بحد ذاتها، فالرمز والمعنى يشكلان «وحدة مباشرة»، أي الرمز ومعناه، والمعنى والمعني. ولكن، أي معنى ومعني هما، إذا لم يكن بينهما أي اختلاف؟

إن وجود العلامة والمدلول، والمعنى والمعني في الأسطورة كان ضروريا، بالنسبة لكاسيرر، من أجل المحافظة على تناظر الأسطورة واللغة، وهو التناظر الذي يلح عليه كاسيرر، جريا بصورة عمياء وراء فكرة كانط. ويتعزز هذا التناظر في عرض كاسيرر بالفكرة القائلة إن الأساطير، في المراحل الأخيرة من تطور الأديان، يمكن تفسيرها حقا بمثابة رموز، وبالتالي تنقسم إلى معنى ومعني. وتتجلى عملية انحلال الأسطورة هذه بصورة واضحة وجلية للعيان على نحو خاص في علم اللاهوت المسيحي الوسيط. ففيه فسرت الأساطير الدينية، بل والواقع الموضوعي كله تفسيرا رمزيا. لكن جوهر المسألة يكمن بالذات، في أن الأسطورة التي تفسر تفسيرا رمزيا تفقد كيانها كأسطورة، تفقد إدراك مضمونها على أنه واقع موضوعي كامل. وهكذا، فالتماثل الذي يلح عليه كاسيرر بين الأسطورة واللغة، يكتسب معناه، بالقدر ذاته الذي تفقد فيه الأسطورة ماهيتها كأسطورة بالمعنى المحدد للكلمة. ولعل ما تميز به علم اللاهوت الوسيط هو التسليم بالواقع «الداخلي» و«الأعلى» و«الإلهي»، الكامن وراء الواقع «الخارجي»، وعلى وجه التحديد، خلف الواقع الخارجي للأسطورة المسيحية. وبالتالي، فهي بمثابة محاولة لإنقاذ الواقعية التي فقدتها الأسطورة.

أما عالم النفس الألماني الشهير والفيلسوف ويليام فونت Wilheim Wundt (١٨٣٢ ـ ١٩٢٠) فقد كان تفسيره للعلاقة بين الأسطورة والرمز تفسيرا أكثر منطقية ومنهجية. فهو يرى أن الأسطورة والرمز هما بداية التطور الديني ونهايته، وذلك لأنه طالما بقيت الأسطورة حية فهي واقع وليست رمزا لفكرة دينية[٦].

أما محاولات بعض الرومانسيين للكشف عن مفاهيم دينية أو فلسفية في الأساطير القديمة لم تلق نجاحا ولم تترك أثرا ملحوظا في التطور اللاحق لعلم الأسطورة. لكن التفسيرات الرومانسية للأسطورة، من حيث هي

شعر كان لها أكبر الأثر في تطور علم الأسطورة اللاحق، وبصورة عامة في فهم ماهية الأسطورة. لقد قرأ الرومانسيون، بالطبع، في الأساطير القديمة، انطباعاتهم الذاتية الخاصة، ووضعوا شعور الشاعر الرومانسي مكان شعور الإنسان القديم. ولم تكن تفسيراتهم للأسطورة، من حيث الجوهر، تفسيرات بالمعنى الحقيقي للكلمة، بل مجرد أوصاف شاعرية للطبيعة بوساطة الأسطورة. وهذا ما أكده الشاعر الرومانسي الألماني أولاند Uhland (١٧٨٧ ـ ١٨٦٢) صراحة في كتابه الشعري الرائع، الذي كرسه للإله الإسكندينافي القديم ثور Thor حيث قال: «لا يمكن لأحد أن يفهم الأساطير فهما صحيحا إلا الشاعر»[٧]. وبالفعل، عندما بدأ العلماء، بدلا من الشعراء، بتفسير الأساطير من حيث هي وصف شاعري للطبيعة، وتفسير الآلهة القديمة كرموز للمقدسات السماوية، فإن هذه التفسيرات المدعوة بالميثولوجيا الطبيعية Nature Mythologie كانت عادة شعرا بلا موهبة، مصورا على صورة علم.

انتشرت الميثولوجيا الطبيعية أوسع انتشار في ألمانيا. بيد أن أبرز شخصية من شخصيات مدرسة الميثولوجيا الطبيعية كان الأستاذ الألماني ماكس ميوللر Muller (١٨٢٣ ـ ١٩٠٠) الذي أمضى حياته الراشدة كلها في التدريس في جامعة أوكسفورد. كان ماكس ميوللر أوروبيا ورعا عاطفيا واهتم بالأساطير القديمة اهتماما كبيرا. وفي حديثه عن أسطورة (كرونوس Kronos) التي سبق ذكرها (يخصي كرونوس أباه من أجل أن يخرج من رحم أمه، ومن ثم يبتلع أولاده فور ولادتهم)، يقول ميوللر: «وهل يمكن للمرء أن يتصور شيئا أكثر حماقة وفظاعة وأدنى قيمة، بحيث لا يستحق منا أدنى اهتمام ولو للحظة واحدة»[٨]. لكنه يتابع حديثه قائلا: «لكن الأسطورة لا تمتثل، بالطبع، لما ينمو وكأنها تعتبه». ومن أجل تحديد ما تمثله الأسطورة، يجمع ميوللر بين التفسير الميثولوجي الطبيعي ونظرية تقول إن الأسطورة هي أشبه ما يكون بمرض اللغة (كان ميوللر عالما لغويا بارزا ونقل مناهج البحث اللغوية إلى علم الأسطورة). ففي تفسيره لأسطورة دافني اليونانية، الفتاة التي تحولت إلى شجرة غار (ودافني Daphne ـ كلمة يونانية تعني «الشجرة الغارة»)، لتنقذ نفسها من عاشقها أبوللو الذي كان يلاحقها، يدخل ميوللر كلمة سنسكريتية تقابل من حيث الاشتقاق نفس معنى الكلمة اليونانية، لكنها تحمل أيضا معنى «الفجر».

ويستنتج ميوللر، أن الكلمة اليونانية ذاتها كانت تحمل المعنى نفسه، وبالتالي فإن (دافني) هي تجسيد ورمز للفجر. وتتجلى أمامنا صورة جميلة للطبيعة: يبرز فجر الصباح أولا (دافني)، ثم تشرق الشمس (أبوللو)، وأخيرا يختفي الفجر من على الأرض (تتحول دافني إلى شجرة غار).

إن صور الطبيعة في تفسيرات ميوللر للأساطير تبدو دائما لائقة ووقورة، لكنها نمطية إلى حد كبير. وذلك لأن ميوللر كان ينتسب إلى الفرع الشمسي من مدرسة الميثولوجيا الطبيعية، أي أنه كان يقصر جميع الأساطير على تجسيد الشمس. وكان ثمة فرع آخر قمري من هذه المدرسة.

وقد قصر أنصار هذا الفرع من مدرسة الميثولوجيا الطبيعية جميع الأساطير على تجسيد القمر. وكانت هناك فروع أخرى: حيث قصرت الأساطير على تجسيد الغيوم، والعواصف، والرعد، والبرق وما شابه ذلك. وهناك في القرن العشرين، في عصرنا هذا، من يتبع نظريات الميثولوجيا الطبيعية. ففي عام ١٩٠٦ تأسست في برلين جمعية لدراسة الأساطير من وجهة النظر القمرية، وقد نشر أحد أنصار النظرية القمرية في عام

١٩١٠ كتابا ضخما بعنوان «الميثولوجيا العالمية وأسسها الأنثولوجية»[٩]، أسس فيها النظرية القمرية بمهارة وكفاءة كبيرتين، وفسر على أساسها أساطير جميع الشعوب. وقد تبين على أساس هذه النظرية، على سبيل المثال، أن بينلوبي Penelope مع خطابها هي القمر بين النجوم والكواكب، و(الهاينث Hyacinthus) الذي قتله أبوللو. هو القمر وقد كسفته الشمس، وصندوق (باندورا) هو «الصندوق القمري» وما شابه ذلك. غير أن (ايرنريد)، مؤلف الكتاب الذي ورد ذكره أعلاه كان قمريا معتدلا. فقد اعترف بوجود أساطير غير قمرية، وعبر عن عدم موافقته العلماء القمريين، الذين أكدوا بصورة قطعية، أنه لا وجود لأية أساطير يمكن إثباتها أنها غير قمرية.

غير أن شخوص الأسطورة يمكن أن تعني أيضا، لدى أنصار الميثولوجيا الطبيعية، ليس الأجسام السماوية أو ظواهر الطبيعة وحدها، بل وقد تعني أيضا هذه أو تلك من الخواص والقوى والأفكار عامة، وبصورة عامة، قد تعني أي شيء، كهذا الوضع الاجتماعي أو ذاك. وعلى أية حال، فقد سمح أنصار الميثولوجيا الطبيعية لأنفسهم بمثل هذه التفسيرات أحيانا. فمثلا، حسب التفسير الميثولوجي الطبيعي القديم لـ «الإيدا»، فالآلهة الإسكندينافية القديمة الثلاثة (أودن Odin وفل Vali وفيليس Veles) هي ثلاثة قوانين عالمية، وعلى وجه التحديد، وبالترتيب، قوانين الثقل والحركة والقرابة. وقد نُسي هذا التفسير منذ زمن طويل، وإذا ما ذكر، فيذكر من قبيل الطرفة. ولكن، هل هو أسوأ من التفسير المعاصر التالي، الذي يعد من أهم منجزات علم الأسطورة، والقائل بأن الآلهة الإسكندينافية القديمة الثلاثة (أودن Odin، وثور Thor، وفريير Freyr هي ثلاث وظائف اجتماعية، وعلى وجه التحديد، وبالترتيب، وظائف الكاهن والمحارب والمزارع؟.

وقد وضع أنصار الميثولوجيا الطبيعية حدودا صارمة لتفسيراتهم، وسعوا إلى المنطق العلمي المنهجي (فإذا ما عثر أحدهم على الشمس، فعليه أن يجدها في كل مكان، وإذا ما عثر على القمر فعليه أن يجده في كل مكان، وما شابه ذلك). أما خلفاؤهم اللاحقون فقد كانوا أقل ثباتا ومنهجية، ولم يسعوا إلى صرامة المنهج العلمي، وهذا هو الفرق الوحيد بينهما.

٤ - البنيوية والأسطورة

لقد سبق أنصار الميثولوجيا الطبيعية، من حيث الدقة العلمية المنهجية، أصحاب النظرية البنيوية، الذين أولوا بدورهم دقة المنهج أهمية كبيرة (إذا ما عثر أحدهم على بنية، فعليه أن يجدها في كل مكان، وفي كل أسطورة). وعلى وجه التخصيص، فقد سبق ماكس ميوللر، بنقله مناهج البحث اللغوية إلى علم الأسطورة، الفرنسي ليفي ستروس Levi Strauss (ولد عام ١٩٠٨)، وهو أبرز علماء الأسطورة المعاصرين. أما الفرق بين ماكس ميوللر وليفي ستروس، يكمن بصورة أساسية، في أن الأول كان يعرف اللغات التي كتبت بها الأساطير القديمة معرفة جيدة، وكان يتقن إتقانا رائعا مناهج عصره اللغوية، في حين أن الثاني كان يدرس الأساطير ويبحثها ليس بلغاتها الأصلية، بل بنصوصها المترجمة، ورغم أنه يستخدم المصطلحات اللغوية استخداما واسعا، لكنه لا يستخدمها بمعناها المحدد الدقيق عادة (قارن لاحقا ص ١٦).

إن محاولات تفسير الأساطير، منذ القديم، لم تقتصر على محاولات إثبات معنى هذه الأسطورة أو تلك ورموزها، بل وشملت أيضا محاولات إيجاد نظير لهذه الأسطورة أو هذا الموضوع الأسطوري في أساطير شعب آخر، وبالتالي، تحديد من أين اقتبست هذه الأسطورة أو هذا الموضوع. وكان المؤرخ هيرودوت، وعلى أساس التناظرات والمقارنات والتشابهات التي اكتشفها، قد أعاد بوسيدون إلى أصله الليبي، وباخوس إلى أصله المصري. أي أن هيرودوت قد أرسى أسس المنهج المقارن في دراسة الميثولوجيا. وفي الواقع، لم تتعرض أسس هذا المنهج لتغيرات جوهرية منذ تلك الأثناء وحتى الآن.

غير أن فرضيات هيرودوت حول منشأ الإلهين اليونانيين لم تتأكد، وكذلك الفرضيات الحديثة، القائلة باقتباس الأساطير وانتقالها وهجرتها لم تتأكد، وبقيت، عادة، دون برهان قاطع. ولعل العثور على نظير أو شبيه لهذه الأسطورة أو تلك ولهذا الموضوع الأسطوري أو ذاك في أساطير شعب آخر لا يشكل أي صعوبة بالنسبة للعلماء المتبحرين. فإذا كان هناك ما يثبت وجود علاقات تاريخية بين شعبين معينين، يمكن طرح فرضية حول اقتباس أو انتقال أسطورة معينة أو موضوع أسطوري معين. ولكن، وعندما يتمتع الباحث بتبحر وتعمق أكبر، كثيرا ما يمكنه العثور على نظير لأسطورة معينة أو لموضوع معين لدى شعب آخر، لا تربطه بذلك الشعب علاقات تاريخية معروفة. في مثل هذه الحالة، يضطر العلماء إلى التخلي عن فرضية الاقتباس أو الانتقال، وافتراض تطور متشابه أو تشابه مرحلي. غير أن إثبات وجود فعلي للتشابه المرحلي وليس الاقتباس أو الانتقال أو مجرد المصادفة، غير ممكن إلا بإثبات أن نشوء أسطورة معينة أو موضوع أسطوري معين لا يحدث بالضرورة إلا في هذه المرحلة المعينة من تطور الوعي. ومن أجل إثبات ذلك، لا حاجة أبدا إلى المادة المقارنة. هكذا، ليس هناك من علم يحتاج إلى درجة أكبر من التبحر والتعمق، على الأغلب، من علم الأسطورة المقارن (الميثولوجيا المقارنة). ولكن، في الواقع، ليس هناك علم أكثر منه عقما. ومع ذلك لا تزال الميثولوجيا المقارنة تشكل حتى الآن، الاتجاه الأساسي في دراسة الأساطير.

من بين النظريات العجيبة التي ولدها المنهج المقارن في الميثولوجيا، كانت هناك تلك النظرية التي أثارت ضجة عند ظهورها، لكنها سرعان ما أصبحت مثار السخرية، باعتبارها نظرية عقيمة. وقد دعيت هذه النظرية بـ «البابلانية Pababilonisme». وقد عرضت هذه النظرية في أعمال عدد من كبار علماء الأسطورة[١٠]. وتدعي هذه النظرية أن علم نشوء الكون Cosmogonie وعلم الفلك اللذين أسسهما البابليون، وبخاصة أساطيرهم الفلكية، يعدان أساس أساطير العالم كله (جمع البابلانيون بين المنهج المقارن والميثولوجيا الطبيعية).

ومن بين المواليد الأخرى التي أنجبها المنهج المقارن في الميثولوجيا، والتي لا تقل غرابة عن النظرية السابقة، كانت النظرية التي قال بها (سوفوس بيوغي Bugge S.)، العالم اللغوي وأستاذ الأدب والنصوص والفولكلور والأسطورة النرويجي الكبير، العلاّمة الموسوعي الموهوب. وبفضل خاصياته ومواصفاته المتميزة هذه، استطاع بيوغي أن يثبت ـ حسب قول من استمع إلى محاضراته ـ كل ما يريده وينفيه على الفور. وقد لاقت نظريته حول منشأ الأساطير الإيدية من الروايات والأقاصيص المسيحية والإغريقية المتأخرة، التي

استوحيها ـ حسب ما تقول النظرية ـ سكان الفايكنغ (الإسكندينافيون القدماء) أثناء حملاتهم على الجزر البريطانية ـ لاقت نجاحا كبيرا، ولم يتبين عقمها إلا بعد فترة طويلة (وقد اتضح فيما بعد، أن نظرية بيوغي كانت تنطلق من فرضية أن الفايكنغ عندما كانوا يغزون هذا الدير أو ذاك، كانوا يركضون على الفور ـ بدلا من النهب والسلب ـ إلى ورشة المخطوطات والوثائق في الدير، ويقرؤون المخطوطات اللاتينية النادرة، ومن ثم يؤلفون وينسجون الأساطير بالاستناد إلى المعلومات التي أخذوها من المخطوطات المقروءة)[11].

أما العالم الإنكليزي (جيمس فريزر Frayzer J. G. (١٨٥٤ ـ ١٩٤١) من «الفرع الذهبي» فقد انطلق من تصور مفاده، أن الأساطير هي علم بدائي (وكان يعد السحر أيضا علما بدائيا)، وأن وظيفتها الأساسية هي وظيفة تفسيرية، وأنه ثمة أساطير قد أبدعت، على وجه التحديد، من أجل تفسير الطقوس. إن النظرة القائلة بأن الأسطورة هي علم بدائي قد ظهرت أكثر من مرة في القرن الماضي. ولكن، ومهما كان الأمر محرجا بالنسبة للعالم الذي يدرس الثقافة البدائية، التفكير بأن موضوع دراسته، أي الإنسان البدائي، كان في الواقع عالما أيضا، فقد أصبح بديهيا منذ زمن طويل، أن ما يدعى بالأساطير الأثيولوجية Etiologiques، أي الأساطير المفسرة لنشوء أو أسباب ظاهرة ما. ليست إلا أحد أنواع الأساطير، ويوجد هذا النوع بشكل قليل جدا في بعض الميثولوجيات (كالميثولوجيا الإيغية)، وأن التفسيرات الأثيولوجية في الأساطير (وقد قلدها بصورة رائعة الكاتب الإنجليزي كيبلينغ Kipling (١٨٥٦ ـ ١٩٣٦) في حكاياته «من أين للحوت مثل هذه الحنجرة» و«لماذا الجمل له سنم» وغيرهما) هي عادة مجرد إضافات، معدة من أجل إثبات صحة الحكاية المروية.

بيد أن فرضية أن الأسطورة يمكن أن تكون شيئا ما ثانويا بالنسبة للطقوس (وقد طرحت هذه الفرضية لأول مرة قبل فريزر) تطورت تطورا كبيرا في قرننا العشرين. وظهر عدد كبير من البحوث والدراسات التي تنحصر استنتاجاتها بأن الطقوس تسبق الأساطير. حيث نظرت هذه البحوث إلى الأسطورة كما لو أنها شيء ظهر من الأسطورة، وكما لو كانت نصا للطقس. ولقي مثل هذا المدخل نجاحا كبيرا. حيث طبق في البداية على الأساطير اليونانية القديمة ثم سحب على الثقافة الإغريقية كلها: كالأدب والفن والفلسفة. ثم سحب هذا المدخل الجديد على الثقافات الأخرى. وسرعان ما تبين أن منشأ الطقس يمكن أن يعزى إلى أي شيء بصورة عامة. وانتشرت عدوى تفسير الطقوس. وأرجع كل شيء إلى طقوس التلقين، والزواج المقدس، وتقديم الأضاحي للملك الإله وما شابه ذلك. وانتشرت انتشارا واسعا على نحو خاص طقوس التلقين والاحتفالات المكرسة لاطلاع الأفراد على أسرار الديانات. وعثر على أصول ترجع إلى الطقوس في الكتب المقدسة للشعوب المختلفة، وفي الحكايات والخرافات، والمؤلفات الملحمية، وحتى مسرحيات شكسبير والروايات الواقعية أرجعت أصولها إلى الطقوس. حتى أن أحد المؤلفين استطاع أن يرجع الوقائع الأساسية لتاريخ انجلترا في العصور الوسطى إلى أصول ذات علاقة بالطقوس. أما ما يتعلق بالأساطير التي ظهرت النظرية الجديدة في مجالها، فإن نظرية الطقوس أخذت تغدو، تدريجيا، أكثر قطعية. حتى أن أحد مؤيدي هذه النظرية كان يؤكد بأنه ليست جميع الأساطير هي أساطير طقوس فحسب، بل وإن جميع الطقوس هي تحويل وتعديل لـ «طقس واحد» ـ وهو تقديم الأضاحي للملك الإله[12].

إن النجاح الكبير لنظرية الطقوس يرجع، من ناحية، إلى أن الوقائع والمعطيات الاثنوغرافية الجديدة، التي أصبحت في متناول العلم، جعلت من وجود علاقة وثيقة بين مختلف عناصر الثقافة في المجتمعات البدائية أمرا بديهيا. ومن ناحية أخرى، ونظرا لأن هذه المعطيات الإثنوغرافية كبيرة جدا وهائلة، فقد أصبح من الممكن دائما العثور على شيء ما شبيه بموضوع الأسطورة المطلوب تفسيرها بين الطقوس المعروفة علميا (وبالتالي ليس موضوع الأسطورة وحدها، بل موضوع أي عمل أدبي آخر). وفي الوقت نفسه، فإن شعبية نظرية الطقوس وانتشارها هما نتيجة لأن وظائف الأسطورة في المجتمع البدائي أخذت تسترعي اهتماما متزايدا، نظرا لاستيعاب معطيات إثنوغرافية جديدة، وقد حجب هذا الاهتمام إلى حد كبير، الاهتمام بالأسطورة ذاتها، من حيث هي صيغة للإبداع الروحي، أي الاهتمام بماهية الأسطورة.

٥ - مالينوفسكي والأسطورة

لقد ألقيت الأضواء، على خصوصية وظائف الأسطورة في المجتمع البدائي، على أكمل وجه ممكن، من قبل الإثنوغرافي الإنجليزي المعروف برونيسلاف مالينوفسكي .Malinowski B (١٨٨٤ ـ ١٩٤٢)، الذي أمضى سنوات طويلة بين سكان إحدى جزر ماليزيا. وكما أظهر مالينوفسكي، فالأسطورة هي قوة اجتماعية مهمة. فهي ترسي أسس بنية المجتمع وقوانينه، وقيمه الأخلاقية. وهي تعبر عن المعتقدات وترمز إليها، وتمنح التقاليد هيبة ونفوذا، كما تقود وتوجه في النشاط العملي، وتعلم قواعد السلوك؛ وهي على صلة وثيقة بجميع جوانب الحياة الشعبية، بما في ذلك بالطبع، الطقوس على وجه التحديد[٩٣].

ولكن، يبدو أن الأسطورة يمكن أن تؤدي، على الأغلب، مختلف أنواع الوظائف، وليس فقط تلك التي أكدها مالينوفسكي. وعلى سبيل المثال، وكما ذكرنا آنفا، يمكن للأسطورة أن تقوم بوظائف تفسيرية، أي أن تكون علما بدائيا. وفي الوقت نفسه، وإذا كانت الأسطورة مرتبطة بالطقوس، فهذا لا يعني أبدا، وبالضرورة، أن يسبق الطقس الأسطورة. ويبدو، أنه يمكن أن تقوم أنواع مختلفة من العلاقات بين الأسطورة والطقس. وقد أظهرت دراسة أساطير وطقوس الشعوب البدائية المتخلفة ثقافيا، أن المسألة أعقد بكثير مما تفترضه نظرية الطقوس في تفسير الأسطورة. ولكن، ورغم أنه قد تم دحض وتفنيد كثير من التفسيرات الطقسية للأساطير، التي طرحها أنصار نظرية الطقوس في تفسير الأسطورة، فمما لا شك فيه أنه ثمة أساطير تصف الطقوس أو تفسرها. ولكن، ثمة أساطير تعد صلتها بالطقوس بعيدة تماما عن الحقيقة (ككثير من الأساطير الإيهية). وهناك أساطير في مجتمعات أكثر بدائية ليست مرفقة بأية طقوس ولا صلة لها بالطقوس إطلاقا. وثمة أساطير كثيرة جدا، لدى بعض الشعوب (كما هو الأمر لدى شعب البوشمين*) لكن الطقوس عندها قليلة جدا. وكثيرا ما نجد طقسا من الطقوس لا ينعكس في الأساطير إطلاقا، أو نجد مظاهر ما في الطقوس لا تجدها في الأساطير. وثمة معطيات عن الأساطير تؤدى أثناء القيام بالطقوس، لكنها لا تدخل في نصوص الطقوس. وثمة معطيات أخرى، مفادها أن الطقوس قد

* البوشمين: من الكلمة الهولندية Bosjesman وهم مجموعة قبائل كانت أول من قطن جنوب وشرق إفريقيا تتنقل في الصحاري من مكان إلى آخر.

تقتبس دون أساطير، وأساطير تقتبس دون طقوس مرافقة. فالصلة بين الأسطورة والطقس هي صلة عرضية، في غالب الأحوال، ولا تحدد هذه الصلة مضمون الأسطورة. وأخيرا، ثمة حالات يبدو فيها بوضوح أن أسطورة تفرز طقسا معينا، أو تكون سباقة له. وباختصار، لا شك في أنه يمكن أن تقوم بين الأسطورة والطقس صلات وتفاعلات مترابطة. لكن الفرضية القائلة بأن الطقس هو الأول، ويسبق الأسطورة دائما، هي فرضية خاطئة بالطبع. وكما قال أحد الإثنوغرافيين الأمريكيين[١٤]، إن مسألة ما هو الأول: الطقس أم الأسطورة، هي مسألة عقيمة ولا معنى لها، مثلها مثل مسألة: ما هو الأول: الدجاجة أم البيضة. وإذا كان من الممكن إثبات أن بعض الأساطير قد نشأ من طقوس معينة، فلا يمكن إطلاقا إثبات أن طقسا واحدا من الطقوس قد نشأ، دون أن يعتمد في أساسه على هذا التصور الأسطوري أو ذاك، أي إثبات أنه لم ينشأ من أسطورة.

٦- فرويد والأسطورة

لقد تطور تفسير الأساطير من حيث هي رموز تطورا جديدا لدى فرويد وأتباعه. وفرويد، كما هو معروف، واضع نظرية اللاشعور، وقد نشأت نظرية فرويد في تفسير الأساطير من خلال معالجته للعصابيات، أي الأمراض التي تميز الإنسان المعاصر. لهذا فمن الطبيعي أن يكون تفسيره للإنسان البدائي، باعتباره إنسانا عصابيا، وتفسيره للطقوس البدائية على أنها عصابيات جماعية، وعلى وجه التحديد، نظريته القائلة بنشوء الأخلاق والدين من عقدة أوديب، من الطبيعي أن تكون تفسيراته ومعالجته هذه أقل نظرياته تعليلا وبرهانا وأضعفها إثباتا. يفترض فرويد أن أبناء الذكر الهرم العجوز، الذي طردهم من القبيلة البدائية، وسيطر على جميع إناثها، قد تمردوا على أبيهم وأكلوه. لكن تأنيب الضمير أخذ يعذبهم فيما بعد. ومن أجل وضع حد للتنافس فيما بينهم، فرضوا حظرا (تابو) على سفاح القربى (وهكذا نشأت الأخلاق). وقد ماثلوا بين أبيهم وحيوان (الطوطم)، وعدوا هذا الحيوان بمثابة إله، ولم يأكلوا لحمه إلا في المآدب التأبينية الجنائزية (وهكذا نشأ الدين!). وبالطبع، لم يظهر أي إثبات أو دليل على صحة ما تفترضه هذه الحكاية الطريفة[١٥].

أما أتباع فرويد وتلاميذه اللاحقون فقد انطلقوا أبعد منه في المماثلة بين نفسية الإنسان المعاصر ونفسية الإنسان البدائي. وأخذوا يفسرون الأساطير على أنها «أحلام جماعية» وتعبير عن «اللاشعور الجماعي». وفي الوقت نفسه، أخذوا يجدون في الرؤى والأحلام ليس لا شعور «الأنا» الشخصي فحسب، بل ولا شعور «الأنا الأعلى» أو اللاشعور الجماعي. فالأسطورة هي «مقطع من حياة الشعب النفسية الطفولية، أما الحلم فهو أسطورة الفرد الشخصية»[١٦]، حسب قول أحد تلاميذ فرويد. فسيكولوجية الإنسان المعاصر هي «ميثولوجية فردية»، أما الميثولوجيا فهي «سيكولوجية جماعية» حسب قول تلميذ آخر من تلاميذ فرويد[١٧]. وقد لقي مثل هذا التفسير للأسطورة معالجة شاملة من جانب كارل غوستاف يونغ Jung K. (١٨٧٥ - ١٩٦١) تلميذ فرويد، ومن ثم صاحب مدرسة مستقلة خاصة به، وذلك في أعماله ومؤلفاته الحديثة.

٧- يونغ وتفسير الأسطورة

لم يسع يونغ إلى مجرد إثبات فرضياته بقدر ما سعى إلى الإيحاء بالثقة والاقتناع بهذه الفرضيات، متوجها خلال ذلك إلى لا شعور القارئ وليس إلى شعوره ووعيه. ولهذا، فإن المصطلحات العلمية تقترن عنده، في مؤلفاته، بصورة غريبة بعبارات وجمل الواعظ الديني. ويمكننا تلخيص نظرية يونغ بصورة عامة على النحو التالي: يتمتع جميع الناس بقدرة ولادية على تشكيل بعض الرموز العامة بصورة لا شعورية، وهذه الرموز يدعوها يونغ بالأنماط البدئية Archetypes. وهذه الأنماط البدئية الأولية تظهر في الأحلام، بادئ ذي بدء.

ولهذا، فإن تفسير الأحلام، أو على الأصح، تفسير تلك الحكايات، التي شوهدت في الأحلام، كما يزعم، والتي يعدها يونغ أحلاما، يعد جانبا أساسيا في نظريته. بيد أن يونغ يكتشف شيئا مثيلا وشبيها بهذه الأنماط البدئية الأولية في الأساطير والحكايات والخرافات وما شابه ذلك. ويرى يونغ أن هذه الأنماط الأولية تعبر عن «اللا شعور الجماعي»، أي عن ذلك الجزء من اللاشعور الذي ورثه الإنسان، ولم يكتسبه بخبرته الشخصية. هنا، تجدر الإشارة إلى أن النمط البدئي «اليونغي» هو شيء غامض إلى أبعد الحدود. فهو أحيانا صورة عينية محددة، كالدائرة المقسومة إلى أربعة أقسام ما يدعى «بالمندالة Mendala» (رمز الكون عند الهندوس والبوذيين)، أو كالصليب. بيد أن النموذج البدئي، عادة، يمكن أن يتخذ أشكالا مختلفة ومتنوعة. فالنمط أو النموذج البدئي «العذراء الإلهية» (يدعوه يونغ أيضا بـ «كورا Kora» وتعني العذراء، وهو أحد أسماء الإلهة اليونانية پرسيفون Persephone ابنة ديميتري) يمكن أن تظهر على هيئة فتاة، وحورية البحر، وراقصة، وأم، وجنية، وقطة، وثعبان، ودب، وتمساح، وحرذون، وما شابه ذلك. ويعبر هذا النمط البدئي عن شيء ما في لا شعور المرأة، غير أنه يظهر أيضا في الأساطير. وثمة نمط بدئي آخر، يدعوه يونغ بـ «آنيما Anima» يمكن أن يبرز على هيئة فتاة شابة، وأم، وساحرة طيبة، وساحرة شريرة، وقديسة، وعاهرة، ونمر، وطير، وثعبان، وما شابه ذلك. غير أن هذا النمط البدئي هو تجسيد نسائي للاشعور عند الرجل.

وهناك نموذج بدئي آخر هو «أنيموس Animus» وهو تجسيد ذكري للاشعور عند المرأة. لكن هذا لا يستدعي منا أن نستنتج أن الأنماط البدئية اليونغية تتميز بمضمون جنسي. بل على العكس، فخلافا لفرويد الذي كان يعد جميع الأشياء الحادة والطويلة والقاسية رمزا للعضو الذكري، فسر يونغ العضو الذكري ذاته كرمز للدخول والتغلغل الديني إلى اللامجهول، بحثا عن الشفاء الروحي. وعموما، تتميز الأنماط البدئية الأولية اليونغية بمضمونها الديني. ويرى يونغ في كتابه الأخير، أن من واجبه تذكير الناس بأن «الله يتكلم، بصورة رئيسة، عن طريق الرؤى والأحلام». ومن بين النماذج والأنماط البدئية اليونغية الأساسية، هناك النموذج البدئي «الله» والنموذج البدئي الآخر «ابن الله»[١٨].

لكن مايقود إلى الطريق المسدود في نظرية يونغ أكثر من أي شيء آخر، هو أن مضمون النمط الأولي يفسر تفسيرا مزاجيا. ويقول يونغ إنه لا يمكن أن يكون هناك أي تفسير شمولي للنموذج البدئي أو النمط الأولي، ذلك لأن مضمونه لا يمكن أن يفهم إلا في سياق ملموس محدد. والأدهى من ذلك، وكما يقول يونغ، لا يمكن

الكشف عن مضمون النمط الأولي عن طريق التحليل العلمي، ولا يمكن فهمه حتى النهاية، وإنما يمكن التعبير عنه بصورة تلميحية مجازية فقط. وهكذا، فإن تفسير النمط الأولي، هو في الواقع، شعر يظهر على شكل علم (إن هذا ليس المثال الأول والأخير، في دراسة الأسطورة، حيث يشابه الشعر المجازي العلم الأصيل). وبما أن النمط الأولي، كما يرى يونغ، هو «عضو نفسي»، ينمو في نفس الإنسان «كالوردة»، فإن يونغ يحذرنا بأن من الممكن إلحاق الضرر به بالتفسير غير الموفق. هذا ينصح يونغ، بأن الأجدر من البحث عن معناه، أن نفهم «هدفه البيولوجي». وهذا الهدف، حسب يونغ، هو، عادة، إعادة التوازن للشخصية، والتعويض عن صراعاتها الداخلية وما شابه ذلك، تماما كالهدف من بعض الأساطير ـ كما يرى يونغ ـ وهو تخليص الإنسان من الآلام والخوف وإلخ.

وطبيعي أن تبدو هذه النظرية، للقارئ الذي لم يستطع يونغ إقناعه بصحتها، مجرد مجموعة من الفرضيات المطمئنة للنفس، لكنها فرضيات عفوية ومزاجية للغاية. وعلى وجه التحديد، فرضيته الأساسية، القائلة بأن الحكاية التي يرويها الفرد عما رآه في المنام هو الحلم ذاته، وهو الرؤية نفسها. هذا في حين أن رواية ما يراه النائم في نومه هو عمل روائي، أي نوع من أنواع المؤلفات الأدبية. وإذا كانت هذه الحكاية أو الرواية شبيهة بالأسطورة، فهذا فقط لأن الأسطورة هي أيضا رواية. ولكن إلى أي حد يمكن لرواية الحلم أن تشبه الحلم نفسه ـ فهذا أمر لا يمكن معرفته أبدا ـ ذلك لأن الحلم، هو صور بصرية، بشكل أساسي، وعلاوة على ذلك، فهو صور بصرية لا تخضع للتثبيت ولا للتجديد والإعادة. إن الحكايات عن الأحلام التي يوردها يونغ في أعماله ومؤلفاته شبيهة حقا بالأساطير (وعلاوة على ذلك، هي شبيهة بالأساطير اليونانية على وجه التحديد، وفي صيغتها المعدة للأطفال)، لكنها، وكما يؤكد كل من حاول بإخلاص حفظ ما رآه في الحلم، فهي لا تشبه الأحلام إلا قليلا. والواقع، أن حكاية ما يراه المرء في حلمه تختلف عن الحلم نفسه، تماما مثل اختلاف الحديث عن عمل موسيقي شاهده أحدهم، وسماعك بنفسك للعمل الموسيقي. فمن يروي حلمه لا يمكنه أن يسترجعه بدقة، وإدراكا منه لقصوره عن الحلم، لا يمكنه أن يدخل في حديثه عن حلمه ما لم يكن موجودا أصلا في الحلم.

لم تلق نظرية يونغ نجاحا كبيرا لدى الباحثين المهتمين بالدراسات الميثولوجية المحددة الملموسة: فهي تتجاهل بوضوح، الخاصيات التاريخية الملموسة للأسطورة. لكن هذه النظرية تركت أثرها الكبير في علوم الأدب. فإذا كان نشوء الأنماط البدئية، أي نشوء رموز بدئية أولية، أمر يميز الإنسان عامة، فيمكننا إذن، بالتالي، اكتشاف «أنماط بدئية ميثولوجية» و«إبداع أسطوري» و«نماذج ميثولوجية» و«إضفاء للصبغة الأسطورية» وما يتعلق بالأساطير عامة، وما شابه ذلك في الأدب الروائي أيضا. أن كلمة «أسطورة Mythe» والكلمات المشتقة منها، مثلها مثل كلمة «النمط البدئي Archetype»، قد أصبحت كلمات دارجة في علوم الأدب، وكما هو معروف بالنسبة للكلمات الدارجة، فهي تفقد معناها المحدد، وتستخدم، بصورة رئيسة، كوسيلة لإضفاء الأناقة والرشاقة على الأسلوب. وتبلغ شعبية كلمة «أسطورة» والكلمات المشتقة منها الحد الأقصى في المدرسة الأدبية الأمريكية، التي تدعو نفسها بالمدرسة النقدية الأسطورية (Myth Criticism). وتعطى للأسطورة تعاريف إشكالية ومعقدة ومائعة للغاية، بحيث يمكن أن تطلق على أي شيء كلمة

«أسطورة». بيد أن كلمة «أسطورة Mythe»، من الناحية الفعلية، كثيرا ما تستخدم بمعنى «موضوع» أو «صورة» أو «شخصية». ففي إحدى الدراسات عن «الأسطورة» في مؤلفات تشيخوف، يؤكد الباحث (وينر Winner) أن قصة تشيخوف القصيرة «قلادة آنا» هي معالجة لـ «أسطورة آنا كارينينا» (حيث إن البطلة تحمل الاسم نفسه سواء في القصة القصيرة أو في الرواية، وفي كلتيهما مشهد في محطة السكك الحديدية)، مثلها في ذلك مثل قصته القصيرة «السيدة والكلب» (حيث اسم بطلة هذه القصة آنا أيضا) ومثل عدد من قصص تشيخوف القصيرة الأخرى، التي تتجلى فيها أشياء مشتركة مع «آنا كارينينا»[١٩]. لكن هذا الاتجاه في علم الأدب لا علاقة له أبدا بدراسة الأسطورة بمعناها العلمي الضيق.

أما الكلمة الأخيرة في دراسة الأسطورة فقد أطلقتها البنيوية. وأما المنطلق الرئيس للبنيوية في دراسة الأسطورة فهو البنيوية في علم اللغات. والبنيوية اللغوية هي اتجاه متعدد الأشكال، لكنه بالدرجة الأولى، وكما يتضح من الاسم ذاته، كانت البنيوية إدراكا لحقيقة أن اللغة الإنسانية تؤدي وظيفتها كوسيلة تواصل بين الناس، وذلك بفضل بنية محددة، وبالتحديد، بفضل وجود علاقات معينة وما يدعى بالمقابلات أو المتعارضات بين الوحدات الأولية، المترابطة فيما بينها بنيويا، المدعوة بـ «الأصوات Phonèmes» والتي ينقسم إليها الجانب الصوتي من اللغة. وبفضل نظام الأصوات تحديدا، أي بفضل وحدات أولية مترابطة فيما بينها بنيويا، لكنها لا تعني شيئا ولا تعبر عن شيء، يمكن للناطق باللغة الأم وضع كمية لا حصر لها من الوحدات المعنوية - الكلمات والتراكيب والجمل - وعلى هذه الصورة، يمكنه التعبير عن أي مضمون ذي معنى. إن منظومة الأصوات، باعتبارها بنية اقتصادية للغاية، وتوفر بفعالية وظيفة معينة، شبيهة بالبنى التقنية التي يصنعها الإنسان، وبخاصة «البنى السيبرنيتيكية». وليس من قبيل المصادفة، أنه أصبح من المألوف والمتبع، ومع تطور نظرية الأصوات أو علم الأصوات Phonologie، وصف اللغة الإنسانية بالمصطلحات ذاتها، التي توصف بها وسائط الاتصالات التقنية، وعلى وجه التحديد بمصطلحات نظرية علم المعلومات Informatique، وهو فرع من فروع الرياضيات يدرس عمليات نقل المعلومات بمختلف أقنية الاتصالات. وعلى هذا النحو، فقد كانت نظرية الأصوات إدراكا لحقيقة أن اللغة الإنسانية تضم بنية شبيهة بالبنية السيبرنيتيكية، أي أن الإنسان شبيه، من بعض النواحي، بالروبوت (الإنسان الآلي).

يبدو أن إدراك حقيقة، أن الإنسان شبيه بالروبوت، من بعض النواحي، قد جاء مطابقا للنزعة العامة لتطور الوعي الإنساني. وعلى أية حال، فإن تأثير هذا الاكتشاف في جميع فروع علم اللغات في البداية، ثم انسحابه على بعض العلوم الإنسانية الأخرى، كان كبيرا. فتطور البنيوية في علم اللغات كان يكمن في أنهم كانوا يبحثون في جميع جوانب اللغة (أو في جميع مستوياتها، حسب تعبيرهم الجديد) عن بنية شبيهة بتلك التي اكتشفت في الجانب الصوتي من اللغة. فتم تحديد وجود «الأجزاء الأساسية المعنوية Morphèmes» و«أنظمة التركيب» و«وحدات المضمون اللغوية» وما شابه ذلك، أي وجود الوحدات المشابهة بالأصوات و«المعارضات» و«العلاقات» و«المحايدات» وما شابه ذلك، أي الصلات والعلاقات الشبيهة بالصلات والعلاقات القائمة بين الأصوات.

إن البحث عن بنية شبيهة بتلك التي تم اكتشافها في الجانب الصوتي من اللغة، قد جرى في الأساطير. وتبين أنه كثير مايجري الحديث في الأساطير عن هذه المتقابلات أو تلك، كالسماء والأرض، والأعلى والأسفل، والصيف والشتاء، والشمس والقمر، والحياة والموت، والنار والرطوبة، والدفء والبرودة، والرجل والمرأة، وما شابه ذلك. كما تبين أيضا، أنه لا شيء يمنع من النظر إلى هذه المتقابلات، كمتقابلات تشكل بنية شبيهة بتلك التي اكتشفت في الجانب الصوتي من اللغة، والنظر إلى كل واحدة من المتقابلتين الزوجين - من حيث هي «جزء من المقابلة»، أكثر أهمية من المتقابلتين الزوجين - من حيث هي «جزء موسوم في المقابلة» وما شابه ذلك، ناقلين، على هذا النحو، المصطلحات الصوتية إلى دراسة الأساطير.

بيد أن المسألة تكمن في أن المتناقضات المشابهة لتلك التي اكتشفت في الأساطير يمكن اكتشافها في كل مكان وفي كل شيء، في ظاهرات الواقع المحيط، وفي وعي الإنسان، وفي مؤلفاته وأعماله. وكثير من الفلاسفة كانوا يهتمون بالبحث عنها. وعلى سبيل المثال، كان فيثاغورث يقسم كل شيء إلى متناقضات، والفيلسوف الألماني شيلنغ (١٧٧٥ - ١٨٥٤) الذي كان يرى في البحث عن التناقضات وإيجادها في الطبيعة شرطا أساسيا لدراستها. غير أن وجود تلك المتناقضات لا يعني أبدا، بالطبع، أنها تشكل بنية شبيهة بتلك التي نجدها في الجانب الصوتي من اللغة، فالبنية المكتشفة في الجانب الصوتي من اللغة، هي واقع موضوعي، وهذا يظهر من واقع قيام هذه البنية بوظيفتها، فهي بنية قائمة لتنفيذ وظيفة معينة. وبفضل هذه البنية تقوم اللغة بوظيفتها كأداة اتصال بين الناس. في حين أن البنية المسلم بها في الأساطير هي مجرد لعبة ذهنية وليست واقعا موضوعيا، وهذا واضح وجلي من أن هذه البنية لا تقوم بوظيفتها، ولا تؤدي عملها. وهي، من حيث الواقع، لعبة مماثلة للتصميم الهيكلي الذي يشيده الطفل من دوائر ورواقع ومسننات الألعاب، وما شابه ذلك، معتقدا بأنه طالما أن هذه اللعبة، من حيث تصميمها الخارجي، تضم كل ما تحويه الآلة الحقيقية من دوائر وعتلات ومسننات وما شابه ذلك، فهذا يعني أنها في الواقع آلة، دون أن يلاحظ غياب العنصر الأساسي في هذا التصميم. وهو أنه غير معد أصلا للعمل، انه ليس آلة بل لعبة.

لقد صاغ المنهج البنيوي في دراسة الأسطورة، بموهبة كبيرة، الإثنوغرافي الفرنسي المعروف كلود ليفي ستروس Levi - Strauss c. (ولد عام ١٩٠٨). والعنصر الأساسي في منهجه هو الاستخدام الواسع للغاية للمصطلحات اللغوية (بما فيها مصطلحات نظرية المعلومات). وهو يتحدث أيضا، عن «الصيغ التجميعية» للأسطورة وعن «دلالاتها المميزة» وعن «نماذجها Paradigme» و«علاماتها» و«رموزها» و«معلوماتها الفائضة»، وما شابه ذلك. ويقدم لنا تحليل ليفي ستروس لأسطورة من أمريكا الشمالية تصورا عن استخدامه للمصطلحات اللغوية. في هذه الأسطورة، أثناء ارتقاء أسماك السلمون إلى أعلى النهر تلتقي في طريقها شلالات تارة، هي ـ حسب تفسير ليفي ستروس - حاجز وتري (في علم اللغات يقصد بـ «الوتري» صوت الكلام عندما يلتقي الحبل الصوتي الخارج أثناء لفظه حاجزا في الفم)، وصخرة تترك للسمك ممرا من الجانبين تارة أخرى ـ وهو بلغة ليفي ستروس - حاجز مخترق من الجانبين (Lateral جانبي ويدعى في علم اللغات صوت الكلام، الذي يخرج الحبل الصوتي أثناء نطقه بجانبي الفم) وممرا ضيقا بين الصخور تارة ثالثة - وهو بلغة ليفي ستروس - حاجز خارق (Fricatif مخترق أو احتكاكي ويدعى في علم اللغات صوت الكلام الذي

يمر الحبل الصوتي أثناء نطقه بدهليز ضيق في الفم). ويدعي أن ليفي ستروس يستخدم المصطلحات اللغوية هنا كاستعارات مجازية. ويبدو، أن المصطلحات اللغوية لا يمكنها إلا أن تكون استعارات في تحليل الأساطير. وبالطبع، فإن طرح الأسطورة ذاته على أنها نوع من اللغة ـ وهو الطرح الذي يقوم على أساسه منهج ليفي ستروس ـ هو بحد ذاته استعارة مفتعلة للغاية[20].

إذا ما حكمنا من خلال شغف ليفي ستروس بالعلامات الرياضية (الزوائد والنواقص وما شابه ذلك) والقوالب والصيغ الجبرية والرسوم الهندسية، فهو يسعى إلى الدقة الرياضية. ولكن، وبسبب الطابع المجازي والمكني للمصطلحات التي يستخدمها، وبالتالي غموض معناها، ينتج عنده، بالطبع، شيء مناقض تماما للدقة الرياضية. وهذا، بالذات، يقدم إمكانات واسعة لقراءة وتفسير الأساطير على أي شكل وصورة. ومع ذلك، ولأن المصطلحات تؤدي هذا الدور الكبير في منهج ليفي ستروس، أصبح هذا المنهج دارجا وواسع الانتشار: حيث لا يمكن لمنهج أن يصبح واسع الانتشار إلا إذا كان من السهل استيعابه.

إن الأساسي الذي يبحث عنه ليفي ستروس في الأساطير هي حالات التماثل الأولى، أي المتناقضات بادئ ذي بدء، وما يشكل حلقة انتقالية بين متناقضتين. ومن أجل اكتشاف مثل هذه «المتعارضات» وحلقاتها الانتقالية» يلجأ ليفي ستروس إلى عدد من الطرق الذكية، إلى مختلف أنواع الافتراضات، والتعويضات، والإبدالات والمقابلات. فيقسم الأسطورة إلى عناصره يختار منها تلك التي يمكن تفسيرها، بدرجة أقل أو أكبر من الصعوبة، كعناصر مكونة لـ «المعارضة»، أي كمتناقضات. ويمكن اختيار العناصر، خلال ذلك، من صيغ الأسطورة المختلفة، ذلك لأن الأسطورة، حسب رأي ليفي ستروس، هي مجموع صيغها. فالأسطورة يمكن تقسيمها إلى عدة «رموز» أو مفاتيح وهو على سبيل المثال، يميز «رمز الطبخ» أي ما يقال في الأسطورة عند تحضير الطعام أو تناوله. وعلى الطريقة ذاتها، يمكن إبراز الرمز «السوسيولوجي» والرمز «الكوني» والرمز «الفلكي» و«الأخلاقي»، ورموز مختلفة أخرى. ويسمح لنا وجود الرموز بأن نقابل بين عناصر من رموز مختلفة، مفترضين، أن X في رمز ما هو ذاته y في رمز آخر. وعلى نحو مماثل، نفترض أن الأساطير المختلفة قد تكون «تحويلا» لأسطورة واحدة، وأن X في أسطورة واحدة هي ذاتها y في أسطورة أخرى وما شاكل ذلك.

أما التعارض، حسب تفسير ليفي ستروس، فيكون، على سبيل المثال، بين الأذنين وفتحة الشرج (الأولى في الأعلى ومن الأمام، والثانية في الأسفل ومن الخلف) أو بين العينين والبراز (الأولى جزء من الجسم لا يمكن انتزاعه، والثانية جزء ينتزع من الجسم). أما الحلقة الانتقالية في التعارض الأخير فهو الطفل (فهو جزء لا يمكن انتزاعه من الجسد خلال فترة الحمل «التسعة أشهر فقط»). وكثيرا ما تظهر التعارضات في الحيوانات الأسطورية. فالغرير والنسر، على سبيل المثال، يشكلان تعارضا، وكذلك الحيوانات العشبية والحيوانات المفترسة، آكلة اللحوم. أما الحلقة المتوسطة في هذا التعارض الأخير فتمثله الحيوانات آكلة الجيفة. وإذا كان هناك في الحيوان ما يمكن تصويره بوساطة الزائد والناقص، فهو يدعى بـ «العامل المزدوج». فالسنجاب، مثلا، عامل مزدوج: فهو يصعد إلى الشجرة ورأسه إلى الأعلى وينزل من الشجرة ورأسه إلى الأسفل (خلافا للقطة، على سبيل المثال). ولكن يحتمل وجود «تكافؤ ثلاثي»

أيضا عند الحيوانات، ويتمتع به، على سبيل المثال، تلك الحيوانات المفترسة التي تتغذى بثلاثة أنواع من الغذاء «الطيور والأسماك وصغار الحيوانات».

إن ليفي ستروس بكثرة كتاباته واستعاراته ومجازاته وبعرضه المتشابك والمعقد، واسترساله غير المألوف في الكلام (شغل كتابه «دراسات ميثولوجية» أربعة أجزاء ضخمة) يمكنه أن يتنافس بنجاح أساتذة الكلمة الروائية. وعلى أية حال، فهو يتطلع، كما يبدو، إلى منافسة كبار الموسيقيين أكثر من الروائيين. فكما يشير في خاتمة المجلد الرابع من كتابه «دراسات ميثولوجية»، يأمل ليفي ستروس بأن يأتي يوم، يقوم فيه أحد كبار المؤلفين الموسيقيين بوضع سيمفونية يكون فيها كتابه المذكور بمثابة مسودة لها. وبالفعل، يبدو للقارئ أحيانا أن فخامة الأسلوب هي هدف بحد ذاته، بالنسبة له. ولكن، لابد من أن نكون منصفين بحق ليفي ستروس: فخلافا لدارسي الأسطورة البنيويين الآخرين، يدرك ليفي ستروس أن البنية التي اكتشفها في الأسطورة، كان من الممكن أن تكون مجرد لعبة ذهنية فارغة، لو كان من غير الممكن إظهار أن هذه البنية تؤدي وظيفتها وتقوم بعملها. أي أن الأساطير مثلها مثل اللغة، تنقل مضمونا ما بفضل بنيتها هذه. ويسعى ليفي ستروس لإظهار أن الأساطير تحمل مثل هذا المضمون (الكلمة الفرنسية التي يستخدمها ليفي ستروس هنا هي Message وتعني بصورة أدق «مضمون فكري» أو مضمون ذو مغزى). ولكن، يتضح أن ليفي ستروس يعد مضمون الأساطير تلك البنية ذاتها التي يكتشفها فيها. وعلى هذا النحو، يثبت هو نفسه بصورة عضوية ومقنعة للغاية أن التشابه بين الأسطورة واللغة هو تشابه مزيف، ذلك لأنه من غير الممكن جعل بنية اللغة، أي ما ينقل بوساطتها مضمون اللغة، هو مضمونها ذاته.

ولكن، وكما يتضح من هذا العرض، فإن ليفي ستروس بتفسيره بنية الأسطورة على أنها مضمونها ذاته، فهو يتردد بين صيغتين متنافيتين، تنفي الواحدة منهما الأخرى. فمن ناحية، يرى ليفي ستروس، أن مضمون أي أسطورة هو نموذج لأداة منطقية تنحصر في التحليل الزوجي، أو بالتفتيت إلى متعارضات وإيجاد العضو الانتقالي في كل متعارضة، أي نموذج تجريدي للفكر الإنساني، وصيغته الجبرية (وبالفعل يعطي ليفي ستروس مثل هذه الصيغة). ومن ناحية أخرى، فإن مضمون الأسطورة هو ـ حسب رأي ليفي ستروس ـ متعارضة محددة، مع عضوها الانتقالي، تفسر من حيث هي حل لتناقض ملموس محدد. فالصيد، على سبيل المثال، (ينظر إليه على أنه عضو انتقالي في متعارضة الحياة والموت، نظرا لأن الصيد هو قتل من أجل المحافظة على البقاء) يتبين على أنه حل للتناقض بين الحياة والموت. وهكذا، ففي حال تفسير الأسطورة على هذا النحو، فإن مضمونها ينحصر غالبا، حسب رأي ليفي ستروس بتوصية أولية ما. فهو يرى مثلا، أن مضمون أسطورة من أساطير أمريكا الجنوبية ينحصر في التوصية بعدم الخلط بين الفوارق الجسدية بين النساء، والفوارق النوعية بين الحيوانات والناس من ناحية أخرى أو بين أنواع الحيوانات المختلفة. وتغدو الأسطورة، حينئذ، أشبه برواية إشكالية ينحصر مضمونها الفكري في التوصية بعدم فعل هذا الشيء أو ذاك (على سبيل المثال، عدم الانفصال عن الجماعة أو عدم التهرب من العمل في الريف). بيد أن الاختلاف الجوهري لهذه الرواية الإشكالية عن الأسطورة يكمن في أن المضمون الأول واضح وجلي لأي قارئ، في حين أن المضمون الفكري للثانية (أي للأسطورة) لا يمكن أن يكتشفه فيها إلا الباحث عن طريق مختلف أنواع العمليات المعقدة.

وقد طرح بعض منتقدي ليفي ستروس فرضية مفادها، أن البنية التي اكتشفها ليفي ستروس في الأساطير، هي مظهر لتلك النزعة نحو التناقض ومختلف أشكال التكرار، التي تميز عموما الفن القصصي البدائي، وتحديدا الحكاية الخرافية أكثر مما تميز الأسطورة. غير أن ليفي ستروس يصر على أن البنية التي اكتشفها في الأساطير تميز الأساطير تحديدا. وبما يميزه من موهبة، يدافع ليفي ستروس في الوقت نفسه عن وجهة نظر معارضة تماما، وعلى وجه التحديد، عن أن البنية التي اكتشفها في الأساطير هي الأساس الجبري للتفكير الإنساني عامة، وأن تفكير الإنسان المعاصر يتميز عن التفكير الذي يتجلى في الأساطير بالمادة التي يتعامل معها فقط، ولا يتميز بحد ذاته عنه. ويجدر القول، هنا، إن ليفي ستروس لم يتمكن فعلا من اكتشاف أي شيء، بوساطة التحليل الثنائي المزدوج، يمكن أن يدل على اختلاف التفكير الأسطوري الميثولوجي عن تفكير الإنسان المعاصر. هذا في حين أن كتاب ليفي ستروس «تفكير الإنسان المتوحش» يضم عددا من الملاحظات المهمة مما يدعوه بـ «التفكير الميثولوجي» ويدحضه لنفسه بنفسه، يبين ليفي ستروس، عن غير قصد، أن هذا التفكير لا يماثل أبدا تفكير الإنسان المعاصر[٢١].

لقد تكونت نظرية ليفي ستروس في الفترة التي ظهر فيها رد الفعل بعد الولع والاهتمام بنظرية باحث فرنسي آخر، وهو ليوسين ليفي بريل Levy-Bruhl (١٨٥٧ ـ ١٩٣٩)، الذي دافع في كتبه، خلافا لليفي ستروس، عن وجهة النظر القائلة بأن التفكير البدائي (وقد دعاه ليفي بريل بالتفكير ما قبل المنطقي Prelogique) يختلف اختلافا جذريا عن تفكير الإنسان المعاصر. وكانت نظرية ليفي بريل قد أثرت تأثيرا كبيرا في علماء الأنثروبولوجيا والاجتماع واللغة في ذلك الوقت. بيد أنه أصبح من المتعارف عليه رفض نظرية ليفي بريل في السنوات العشر الأخيرة. وكثيرا ما كان ينسب إليه، خلال ذلك، أشياء لم يقصدها في الحقيقة أبدا[٢٢].

إن شارحي ليفي بريل قد بسطوا نظريته إلى حد الإبتذال. وقد أكد الباحث اللغوي السوفييتي البارز (ن. مار)، أن الناس «عندما كانوا يفكرون تفكيرا» قبل المنطقي «فهم لم يكونوا يفكرون في الواقع، بل كانوا يستوعبون استيعابا ميثولوجيا»، أو ما كان مساويا لذلك، وهو «الوضع التفكير في اليد اليمنى» وما شابه ذلك. هذا في حين أن ليفي بريل قد أكد أكثر من مرة، أن التفكير ما قبل المنطقي، كما يفهمه، ليس تفكيرا لا منطقيا، بل إنه تفكير ينطلق في بعض الحالات، من منطلقات خاطئة وغير معقولة، حسب وجهة نظرنا المعاصرة، ويسلم بتناقضات غير مقبولة من وجهة نظرنا المعاصرة. لقد كان ليفي بريل يدرك، بالطبع، أن الإنسان البدائي كان، في أثناء نشاطه العملي، يفكر تفكيرا منطقيا، ويبدي ملاحظات صائبة، كان قادرا على الاستفادة منها، بصورة أفضل من الإنسان المعاصر، لأنه كان أفضل تكيفا منه مع الوسط المحيط. لكن الأمر الأساسي الذي كان يهم ليفي بريل هو اختلاف سيكولوجية الإنسان البدائي عن سيكولوجية الأوروبي المعاصر، والعكس صحيح، فالتشابه بينهما (وبخاصة في الجهاز المنطقي) لم يكن يهمه أبدا. وبإظهاره وكشفه عن الاختلاف بينهما، صرف ليفي بريل نظره عن التشابه، بالطبع، وهذا ما أدى إلى سوء تفسير نظريته وسوء فهمها.

لقد حدد ليفي بريل ماهية التفكير البدائي بأنها «روحانية، صوفية»، أي تخضع للإيمان بالقوى الخارقة. وفي الحقيقة، ينحصر بهذا الإيمان أيضا ما يدعى بقانون المشاركة (أي المشاركة الروحانية الصوفية أو العلاقات الروحانية)، وهذا القانون ـ حسب رأي ليفي بريل ـ يشكل أساس التفكير البدائي. ومما لا شك فيه، أن

ليفي بريل قد بالغ، بالطبع، في تقدير دور وأهمية هذا الإيمان في التفكير البدائي. فهو لم يأخذ في اعتباره، أن هذا الإيمان كان يوجه التفكير البدائي في مجالات محددة فقط وفي حدود معينة (أثناء أداء الطقوس السحرية وما شابه ذلك). هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن هذا الإيمان منتشر أيضا في المجتمع المعاصر، نظرا لأنه أساس لأي دين. وفي الوقت نفسه، فالاختلافات بين الأفراد في المجتمع المعاصر، في مستوى التطور وفي المقدرة على التفكير تفكيرا منطقيا قد تكون كبيرة للغاية. وبالتالي، فمظاهر ما دعاه ليفي بريل بـ «التفكير البدائي» محتملة جدا في المجتمع المعاصر أيضا.

كما أخذ علماء الإثنوغرافيا على ليفي بريل أنه، هو نفسه، لم يحتك أبدا، ولم يتواصل، بصورة مباشرة، مع المتوحشين البدائيين، واستخفوا به، واعتبروه «منظرا من وراء مكتبه». ورغم أن ليفي بريل قد أورد في كتبه، على نحو واسع، المواد والمعطيات التي جمعها علماء الإثنوغرافيا الميدانيون، فقد كان في الواقع، أميل إلى الفيلسوف منه إلى الباحث الإثنوغرافي. فقد كان يهمه، بالدرجة الأولى، تاريخ الوعي الإنساني. وإذا كان يهم علماء الإثنوغرافيا الميدانيون الوقائع ذاتها وليس النتائج والاستخلاصات الفلسفية، فمن المستبعد أن يعد هذا ميزة لهم.

إن فضل ليفي بريل يكمن في أنه أول من درس معطيات سيكولوجية الشعوب البدائية، من وجهة نظر اختلافها عن سيكولوجية الإنسان المعاصر، أي من وجهة نظر تاريخية منهجية. وهو أول من نبذ التصورات والنظريات القائلة بأن سيكولوجية الإنسان البدائي لا تختلف بأي شيء عن سيكولوجية الإنسان المعاصر. وكانت هذه التصورات والنظريات طبيعية في تلك الفترة التي لم تستحب فيها وجهة النظر التاريخية بعد على العلوم الإنسانية. لكنها في عصرنا هذا، تعد مخالفة لمنطق التاريخ ولتاريخه ومنهجه، حيث يغدو المنهج التاريخي، بصورة مطردة، مرادفا للمذهب العلمي والنظرة العلمية.

كما أن أهمية أعمال ودراسات ليفي بريل عظيمة أيضا بالنسبة لعلم الأسطورة. فقبل هذه الأعمال والدراسات، وعندما كانوا يفسرون نشوء الأسطورة بهذه أو تلك من العوامل السيكولوجية، كانوا يقصدون عادة، أن صانعي الأساطير كانت لديهم نفسية مماثلة لنفسية الإنسان المعاصر.

ولكن، لماذا ظهرت إذن، الأساطير لدى جميع الشعوب في العصور القديمة وحدها؟ بديهي، أن نشوءها يجب أن يفسر بشروط سيكولوجية خاصة، وجدت في تلك الفترة بالذات، أي بخاصيات تلك المرحلة من تطور الوعي، التي كانت فيها آنذاك. وكما تبين لنا من خلال هذا البحث، وسواء فسرت الأسطورة على أنها كناية واستعارة أم رمز، وشعر أم علم، ونمط بدئي أم بنية، فقد كان كل باحث يجد في الأسطورة ما كان يستنتجه من قراءته المتمعنة لها. هذا في حين أن الأسطورة كانت بالنسبة لصانعيها حقيقة موضوعية، وبالتالي لم تكن مجازا ولا كناية، ولا استعارة ولا رمزا، ولا شعرا ولا علما، ولا نمطا بدئيا ولا بنية. لقد أظهر ليفي بريل أن الأساطير يمكن دراستها من وجهة نظر أخرى، وبالتحديد، من وجهة نظر السيكولوجية التي تنعكس فيها، واختلافها عن سيكولوجية الإنسان المعاصر. وإذا ما بدت نتائج بحثه الآن غير مقنعة، فهذا لا يرجع على الأغلب إلى وجهة النظر هذه بحد ذاتها، بل إلى صعوبة المهمة التي وضعها نصب عينيه.

الهوامش

(١) حول التفسيرات الإغريقية القديمة للأساطير انظر: Wipprecht F. Zur Entwicklung der rationalistischen Mythendeutung bei den Griechen, 1-2. Tubingen, 1902-1908, Buffier F. Les mythes d'Homère et la pensée grecque. Paris, 1956.

(٢) أوفيد Ovid شاعر روماني (٤٣ ق. م - ١٧م) من أهم أعماله كتاب «التحولات» جمع فيه الميثولوجيا الرومانية.
فرجيل: Vergil شاعر روماني ملحمي (٧٠ - ١٩ ق. م) مؤلف «الإلياذة» أعظم ملحمة لاتينية تحكي قصة تجوال البطل إينياس وأتباعه بعد سقوط طروادة.

(٣) الإيدا الصغرى أو الإيدا النثرية والإيدا الكبرى أو الإيدا الشعرية سفران إيسلنديان للميثولوجيا الإسكندينافية والجرمانية وكلاهما ترجمان إلى العصور الوسطى.

(٤) يقول شيلينغ بهذا الصدد: «لو كانت الميثولوجيا مفهومة من خلال مناقشات عادية، ومن خلال المنطلقات التاريخية المماثلة لتلك الكامنة في معارفنا، ولو كانت عموما مفهومة من خلال الأسس القائمة في الوعي المعاصر، لكانت قد أصبحت مفهومة منذ زمن بعيد، وذلك لأن كل مفكر شريف يتفق مع الرأي القائل بأن هذه الظاهرة، ورغم إيلائها كثيرا من الاهتمام في جميع العصور والأوقات، لا تزال حتى الآن ظاهرة غير مفهومة في تاريخ البشرية. وهذا الواقع سيغدو مفهوما إلى حد كبير، إذا ما سلمنا بأن الميثولوجيا ظهرت في ظروف لا تسمح بأية مقارنة مع ظروف وعينا المعاصر، ولا يمكن فهمها إلا بقدر ما نتجرأ على الخروج من أطر ظروفنا المعاصرة».
(Schelling F. W. J. von. Philosophie der Mythologie. Stuttgart-Augsburg, 1857, C. 140)

(٥) أهم أعمال كاسيرر حول الأسطورة كتابه: Cassirer E. Philosophie der symbolischen Formen. 2.Das mythische Denken. Berlin, 1925.

(٦) راجع كتاب فونت: Wundt W. Volkerpsychologie, eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythus und Sitte. Bd; 2. Mythus and Religion. Leipzig, 1905, C. 557.

(٧) راجع كتاب ل. أولاند: Uhland L. Der Mythus von Thor nach Nordischen Quellen (Stuttgart - Augsburg, 1836).

(٨) يعرض فردريش ماكس ميلر نظريته هذه في كتابه: Muller F. M. "Uber die Philosophie der Mythologie"; "Einleitung in die vergleichende Religionswissenschaft" (Strassburg, 1876, c. 301-353).

(٩) المقصود هنا ب. إيرينريش في كتابه: Ehrenreich Die Allgemeine Mythologie und ihre ethnologischen Grurlagen. Leipzig, 1910.

(١٠) من بين الكتب التي طرحت النظرية البدائية كتاب م. بيكلر: «الثقافة البدائية وعلاقتها بتطور البشرية الثقافي»، موسكو ١٩١٨ (الطبعة الروسية).

(١١) عرض بيوغي نظريته في كتابه: Bugge S. Studier over de nordiske Gude-og Heltesagns Oprindelse. 1. Christiania, 1881 - 1889.

(١٢) أحد مؤيدي نظرية الطقوس هو اللورد راغلان Lord Raglan، وله عدد من الكتب والدراسات حول الأسطورة والطقس، وأهمها:
١- The hero:a study in tradition, myth and drama. London, 1945.
٢- Death and rebirth, a study in comparative religion. London, 1945.
٣- The origin of religion. London, 1949.

(١٣) انظر كتاب مالينوفسكي Malinowski B. Myth in primitive psychology (London, 1926)

(١٤) المقصود هو الإثنوغرافي الأمريكي س. كلوكهون، انظر مقالته: Kluckhohn C. Myth and ritual: a general theory. -In: Myth and Literature, contemporary theory and pratice. Lincoln, 1969, C. 37.

(١٥) نظرية فرويد حول أصل الأخلاق والدين عرضها في كتابه «الطوطم والتابو»: Freud S. Totem and Taboo, einige Uebereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und Neurotiker. Wien, 1913.

(١٦) وهو أبراهام ك. في كتابه: Abraham K. Traum und Mythus, eine Studie zur Volker - psychologie. Leipzig, 1909, C. 71.

(١٧) من كتاب كيريني ك.: Kerényi K. The gods of the Greeks.London-New York, 1951, c.3.

(١٨) عرض يونغ نظريته على أوضح وجه في Approaching the unconscious ضمن كتابه Jung C. G. Man and his symbols. New York, 1968, c.3-94.
وهذا الكتاب يشكل مقدمة الكتاب الذي يلقي فيه تلاميذ يونغ الأضواء على الجوانب المختلفة من نظريته. حول تفسير يونغ للأسطورة انظر أيضا: Jung C. G., Kerényi K. Einfuhrung in das Wesen der Mythologie. Zurich, 1941.

(١٩) انظر كتاب وينر Winner Th. G. Myth as a device in the Works of Chekov. In: Myth and symbol. Lincoln, 1946, 71-100.

(٢٠) أهم مؤلفات ليفي ستروس حول الأسطورة هي: C. Lévi- Strauss. Mythologiques. 1. Le cru et le cuit. paris, 1964; 2. du miel aux cendres. Paris, 1966; 3. L'origine des manières de table. Paris, 1968.; 4. L'homme nu. Paris, 1971.

(٢١) المقصود هنا كتاب ليفي ستروس: La pensée sauvage, Paris, 1962.

(٢٢) انظر كتاب ليفي بريل: Levy - Bruhl L. Les fonctions mentales

المأثورات الشعبية (الفولكلور) والإبداع الفني الجمالي

صفوت كمال

تمهيد

تتناول هذه الدراسة محاولة لتحديد الفروق الفرضية بين الذاتية والشعبية في الإبداع الفني الجمالي، ودون أدنى تحديد لوضع مقارنة تقييمية بين الإبداع «الفردي»، والإبداع الشعبي. باعتبار أن الفن هو فن فحسب، سواء خضع لمعايير المدارس الفنية المتنوعة من كلاسيكية إلى ما بعد السيريالية، أم كان فنا يخضع لقواعد التعبير الفني الشعبي المتعددة، بتعدد مجالاته المكانية والزمانية، وقطاعاته الاجتماعية وفئات أعمار أصحابه. وسواء أكان مبدعه فردا أو أكثر، أو اشترك في أدائه فرد أو أكثر من فرد، مثلما يكون ذلك في بعض الفنون، مثل الدراما والموسيقى، إلى غير ذلك من أشكال التعبير الفني. أم كان ـ هذا الفن ـ فنا يقدمه فنان واحد. وبخاصة في الفنون التشكيلية، على الرغم مما ظهر حديثا من نزعات تتجه إلى شكل من أشكال التكامل، بين أكثر من فنان، في إنتاج عمل فني واحد. أم كان هذا الفن هو فن شعبي يشترك في أدائه وإنتاجه أبناء المجتمع، أو الأمة التي نشأ فيها، ، وتتوارثه الجماعة الإنسانية تلقائيا، مع التزام ـ هذه الجماعة ـ التزاما كاملا بقواعد وتقاليد هذا الإبداع الفني.

بل قد تتداخل أحيانا الفنون التقليدية الثابتة المتوارثة مع الفنون الشعبية المتداولة الشائعة، والمتوارثة أيضا، ولكنها تخضع لعوامل التغير الثقافي، والاقتصادي، والاجتماعي، إلى غير ذلك من أشكال وأسباب هذا التغير أو أساليبه.

وقبل أن نناقش هذه القضايا التي تشكل جوهر بنية الإبداع الشعبي أو الفردي، لابد لنا أن نتساءل عن الفن ما هو؟

ما الفن؟

سؤال طرحه الإنسان منذ أقدم عصور المعرفة البشرية إلى الآن..

سؤال تنوعت وتعددت في إجاباته الآراء.. آراء الفلاسفة والفنانين.. سواء أكان ذلك من حيث إن موضوع الفن هو الجمال، أو إن وظيفة الفن هي التعبير عن الجانب الوجداني والشاعري في الإنسان، دون إغفال للجانب الفكري، والبحث عن قضايا الإنسان، كإنسان، وعن واقعه الاجتماعي.. أم كانت الإجابة بأن الفن وظيفته الكشف عن الجمال.. والجمال المطلق في الإنسان وغير الإنسان، دون شبهة من منفعة ذاتية أو مطلب نفعي في الحياة. وتعددت الآراء، وتباينت الرؤى، واختلفت الأفكار، ولكنها جميعا تلاقت وتآلفت واتفقت، على أن الفن هو تعبير دقيق صادق عما يشعر به الإنسان أو عما يحسه بحواسه، أو يدركه بفكره، من خلال عملية عقلية منطقية، أو عما يتراءى له بخياله، أو حتى يتوهمه في أحلام اليقظة أو في النوم العميق، حين يبدو له الوجود بصور متباينة، من خلال أحلام مدهشة.

فالفن.. تعبير عن الإنسان بالإنسان في جميع حالات وجوده.. كما أنه تعبير عن علاقة الإنسان بالإنسان الآخر، وعن علاقة الإنسان بالطبيعة والوجود.

كما أنه تعبير أيضاً عما في الوجود كله، من تناغم وتآلف أو من تضاد وتنافر.

إبداع جديد

وعلى أية حال، فالفن هو إبداع جديد، يكشف به الإنسان عن أل «أنا» وعن أل «نحن» وعن أل «هو». سواء أكان أل «هو» هذا كائن حي أم غير حي. وسواء أكان مرئيا، أم غير مرئي، لا يدركه أو لا يراه سوى الإنسان الفنان، مهما كانت وسائل الرؤية التي يتوسل بها.. أو مصادر التعبير التي يستخدمها أو يستلهمها، في رؤيته هذه أو رؤاه تلك.

وتتعدد الآراء، في هذا وذاك، بين أن الفن هو تقليد دقيق ومحاكاة تامة لما في الواقع.. أو أن الفن حدس مباشر يكشف به الإنسان مضمون الأشياء ويدرك غاياتها. وسواء أكان هذا الحدس، هو حدس فكري، أم حدس وجداني، فهو إدراك شمولي للوجود... وجود الإنسان ووجود الكون الذي يحوط الإنسان.

وتشترك الآراء جميعا في أن الفن هو تعبير دقيق صادق عن أي موضوع يَعِنّ للإنسان، أو عن أي حدث يواجهه، أو عن أية حالة يمر بها، أو أي تصور يفترضه الإنسان أو يختاره.. أو يخضع له.. فيجسده بالكلمة أو بالخط واللون والكتلة أو بالحركة الإيقاعية أو بالنغم والإيقاع أو بالإيماءة والإشارة، أو بكل ذلك أو ببعضه معا.

فالفن، قدرة إنسانية خاصة يملكها الإنسان وحده. بل: «إن الفن هو أحد الأشياء، كالهواء أو التربة، اللذين يحيطان بنا من كل جانب، ولكن نادرا ما يستوقفنا لنتأملها. ذلك أن الفن، ليس مجرد شيء نجده

بالمتاحف، وصالات العرض، أو في مدن قديمة مثل فلورنسا أو روما.. ومهما كان تعريفنا للفن، فهو موجود بكل شيء نعمله لنتمتع به حواسنا»[١].

كما أن: «الفن يعبر دائما عن شيء يتميز به زمانه بوجه عام» وهو يعبر أيضا عن سمات عامة معينة تتسم بها عصور كثيرة. على أنه في نواح أخرى يعبر عن جزء فقط من عصره، وفي العصور الغابرة كانت الجماعات المسيطرة، هي وحدها التي استطاعت أن تتناول التعبير الفني الكامل..»[٢].

«فالفن كفن ليس سوى فن، وهو ليس ما هو ليس بفن»[٣].

ومهما تعددت أو تنوعت وسائل التعبير الفني، بدائية كانت أو متطورة بسيطة أو معقدة، فإن الفن يظل دائما هو حلقة الصلة بين الفكر التأملي والتحليلي، وبين العلم التجريبي والتركيبي.

الموسيقى ووعي الإنسان

وإذا تأملنا الموسيقى كإبداع فني متميز على الإدراك والحس، في محاولة لاستخلاص القيمة الجمالية في الإبداع الفني الموسيقي، باعتبار أن الموسيقى في أساسها تعبير عن المشاعر في شكل فني قوام أسلوبه الإيقاع والنغم، وباعتبار أنها تنبعث من المشاعر وتأثيرها إنما ينصب على المشاعر، كما يقول جوليوس بورتنوي فإن الموسيقى ناشئة من العاطفة لكي تحرك العواطف، وجذور الموسيقى متغلغلة في تربة الواقع الفعلي. فهي نتاج البشرية، حين تعلو على التجربة لتزاد تسامي المشاعر في أنغام حسية وإيقاعات متحركة تنقلنا إلى قمم شفافة من النشوة الوقتية.

وللموسيقى القدرة على تخليصنا من القلق والهموم، وهي وسيلة للاتصال تفوق فعاليتها وقدرتها على الإثارة الانفعالية كل صور التعبير الأخرى، التي استخدمها الإنسان، لكي ينقل بها مشاعره وأفكاره إلى الآخرين[٤].

بل: ونستطيع أن ندرك من خلال موسيقى شعب من الشعوب ـ إذا كانت صادرة عن أصالة وصدق ـ صورة دقيقة ترسم ملامحه ودرجة رقية.

كذلك: تقوم الموسيقى بدور هام في التقريب بين الشعوب لأنها تنفذ إلى طبائع الجماعات البشرية المختلفة، وتستخرج منها مكنونها، وتكشف للآخرين عن جوهرها..[٥].

«والموسيقى تبدأ من حيث تنتهي قدرة الألفاظ على حمل المعاني والأفكار»[٦] «ولم يقم شيء في عصرنا الحديث في التعريف بمزاج الإنسان الإفريقي وطبعه مثلما نجحت موسيقاه حينما تسربت إلى الموسيقى الغربية المعاصرة وألفها العالم كله».

وهكذا عجزت أرفع الوسائل الاجتماعية والأساليب الفكرية عن التعريف بما نجحت في تحقيقه مجموعة من الأنغام والألحان الإفريقية، وذلك شاهد جديد على أن الموسيقى تبدأ من حيث تنتهي قدرة الألفاظ على حمل المعاني والأفكار، فهي الوسيط الذي يأسرنا بدعوتنا إلى بحره الزاخر بالخلق والإبداع، بحر اللانهاية الذي يتلاقى فيه البشر كتلة بلا شتات[٧].

ويمكن القول بأن مجتمعات عديدة في الماضي والحاضر، قد أدركت العلاقة بين اللغة المنطوقة من جهة، والغناء والإنشاد من جهة أخرى، على أن هذه العلاقة، توازي العلاقة بين ما هو مستمر وما هو منقطع، وهذا يعادل القول في نطاق الثقافة، إن الغناء أو الإنشاد يختلف عن اللغة المنطوقة مثلما تختلف الثقافة عن الطبيعة.

وكذلك فإن الخطاب الأسطوري المقدس سواء أكان مغنى أم لا، فهو يكون على نقيض الخطاب الدنيوي.

كما «ان الوظيفة الإدراكية يمكن تحليلها أيضا إلى عدة أشكال يعادل كل منها رسالة ما معينة»[8].

الفن قدرة تعبيرية

من خلال قدرة الإنسان الفنان على التعبير، عن ما هو تصور ذهني وإدراك حسي، تتحقق مسئولية الإنسان الفنان في التعبير.

فالفنان في مجتمعه يمثل إلى حد كبير القدرة التعبيرية الفنية لهذا المجتمع. وبقدر صدق التعبير وقوته يكون الفنان نفسه هو إضافة إنسانية حية لمجتمعه.

كما أن الفنان في مجتمعه لا يمثل ذاته ولا يعبر عنها فحسب، بل هو يمثل مجتمعه ويعبر عنه، بطريق مباشر أو بطريق غير مباشر باعتبار أنه المظهر التعبيري والفني للمجتمع، مهما تنوعت وسائل هذا التعبير، أو تعددت أشكال هذا التعبير وأساليبه واتجاهاته الفكرية.

فالفن في جميع حالاته هو الذي يشكل المجتمع، أو بتعبير آخر، إن له القدرة على اختراق حواجز الثقافة.. حتى وإن كان فنا بدائيا، «فإن له القدرة على أن يمس أرواحنا»[9].

إن الفن هو وسيلة «للرؤية» وما نراه في الفن يساعد على تعريف ما نفهمه من كلمة «الحقيقة» فنحن لا نرى جميعا نفس الأشياء، وعلى الرغم من أن المجتمعات السائدة عادة تفترض أن رؤيتها هي التي تمثل الحقيقة الوحيدة عن العالم. فكل مجتمع يفهم الحقيقة بشكل متفرد. وينطبق ذلك على الأفراد داخل المجتمع الواحد أحيانا.

إن العملية المعقدة التي يقوم الفنان من خلالها بنقل عملية المشاهدة إلى رؤية للعالم، هي عملية أكثر الأمور غموضا في الفن، وهذا هو أحد الأسباب التي تجعل الفن، بالنسبة لمعظم الشعوب غير المتحضرة، غير منفصل عن الدين والفلسفة.

«إن عملية تصور - ثم إعادة تخليق العمل الفني - هي عملية طقسية هامة ومؤثرة».

فخلق الصور والتخيلات هو أحد السبل الرئيسية التي يستعين بها الإنسان لإدراك التجارب والتوصل - على المستوى الفردي أو الجماعي - إلى ما هو خارج نطاق التصور.. أي الوصول إلى جوهر الحقيقة التي لا يمكن وصفها[10].

معرفة واستلهام

حينما يستلهم الإنسان الفنان عناصر من تراثه الثقافي في مضامين وأشكال عمله «الفنان المحدث» إنما في الواقع، يعبر بشكل آخر عن قدرات الإنسان في مجتمعه في إطار من تطور مجتمعه الفكري.

لذلك، فإنه من الضروري للفنان، أن يعرف قيم تراثه الثقافي، كما يعرف قيم التراث الثقافي الإنساني قدر الإمكان.

وكلما اتسعت آفاقه الثقافية، انفتحت أمامه مجالات عديدة من الرؤية الفنية، لواقع الحياة.. حياته هو ككائن ثقافي، وحياة مجتمعه كوحدة أساسية في بنية المجتمع الإنساني ككل. باعتبار أن الإنسان هو محور الوجود ومركز الإبداع الإنساني.

والفنان المبدع، هو إضافة مستمرة لسجل الحياة الإنسانية لكل مجتمع وعلى مر العصور.

وتاريخ الفن يرتبط ارتباطا وثيقا بتاريخ الإنسان نفسه، إذ لا وجود لفن بلا إنسان، كما أنه قد لا يكون هناك وجود حقيقي للإنسان بغير الفن..

وتاريخ الفن كان دائما المدخل والوسيلة لمعرفة الإنسان نفسه، معرفة فنية وواقعية.

ولولا ما سجله الإنسان الفنان القديم على جدران الكهوف وعلى جداريات المعابد وعلى صحائف الفخار وأوراق البردي إلى غير ذلك من مواد استخدمها لتسجيل مكونات حياته، بالرسم والصورة والكتلة، كان لنا أن نعرف شيئا عن الإنسان القديم، وما أحاط حياة هذا الإنسان على مر العصور.

كما أن مأثورات الإنسان في سائر المجتمعات الإنسانية، نظرية أو متقدمة حضاريا، هي مدخل مباشر أيضا في معرفة تاريخ هذا المجتمع أو ذاك، والمأثورات الشعبية (المواد الفولكلورية) ينظر إليها أنصار المدرسة التاريخية في علم الفولكلور على أنها وسيلة من وسائل الكشف عن ماضي الإنسان.

فالفولكلور يريد أن ينشىء من جديد التاريخ الفكري للإنسان لا كما تمثله كتابات الشعراء والمفكرين المرموقة، بل كما تصوره أصوات العامة الأقل جهارة.

ثم إن الفولكلور علم تاريخي. هو تاريخي من حيث أنه يحاول أن يلقي ضوءا على ماضي الإنسان. وهو علم لأنه يحاول أن يصل إلى أغراضه - لا عن طريق التأملات والاستنتاجات المبنية على أفكار مجردة يسلم بها سلفا - بل باستخدام طرائق القياس التي تحكم - عند التحليل الأخير - سائر الأبحاث العلمية، الطبيعية أو التاريخية[١١].

و«التاريخ كنشاط اجتماعي له وظيفته المحددة، يبدأ مع بداية الوجود الإنساني. ويبدأ التاريخ في شكله الجنيني منذ بدأ الإنسان نفسه يسجل شيئا عن ماضيه بطريقة أو بأخرى مبتكرا بذلك معرفة جديدة تساهم في بناء الفكر الإنساني والحضارة الإنسانية»[١٢].

«وإذا كان الفن، بكافة أجناسه من فنون القول، وفنون الشكل مصدر هام من مصادر المعرفة التاريخية، فإن قولنا هذا نابع من أن كلاً منهما يؤثر في الآخر ويشكله بدرجة أو أخرى، كما أن العلاقة بينهما علاقة جدلية أيضا، ذلك أن الإنسان فاعل تاريخي بمعنى أنه يصنع التاريخ (سواء كان واعيا بدوره التاريخي أم

٧. كما أن الإنسان من ناحية أخرى، من نتاج التاريخ، فهو الكائن الوحيد الذي يعي ضرورة الزمن، ويفيد منها ما يضيف جديدنا إلى خبرته على الدوام[١٣].

الفن بين الذاتية والشعبية

لاشك أن الفن هو السجل الجمالي الذي ابتدعه الإنسان ليسجل به ومن خلاله حياة الإنسان، في مختلف الأزمنة، وعلى تعدد الأمكنة، حتى ولو تباعدت الشعارات وتنوعت الحضارات التي تفصل بين الإنسان والإنسان الآخر، على اختلاف الألوان وتعدد الألسنة أو تباين المجموعات اللغوية أو تناثر اللهجات.

وقد لعب الفن الشعبي، كتراث إبداعي للإنسانية وكمأثورات شعبية داخل المجتمع الواحد دورا أساسيا، أو بمعنى أشياء ليستوي في النهاية ـ في كل مرحلة من مراحل التاريخ ـ شكلا سويا وإن كان معقد التركيب متداخل العناصر.

وقد لعب هذا الفن، دورا أساسيا في كل مجتمع حتى في عصرنا الحاضر على الرغم من سرعة التغيير والتعديل في الأشكال والأساليب.

«كما أن التغير الحادث الآن في اتجاهات الفن المعاصر تجعل الإنسان يعجز عن متابعة هذه التغييرات، نظرا للتطور الجاد والسريع في عملية الإبداع الفني المعاصر»[١٤].

كما حدث أيضا تغير سريع في سائر المجتمعات البشرية، نظرا لقوة عوامل الاتصال، والتداخل الثقافي بين الشعوب، سواء أكان ذلك عن طريق الاتصال المباشر الحادث بين الجماعات الإنسانية، أو عن التأثير القوى لوسائل الإعلام المختلفة التي اخترقت كل حواجز الطبيعة أو الحدود بين الشعوب.

ولقد لعب الفن الشعبي دورا أساسيا من خلال وسائل الاتصال الإعلامية في التعريف بحياة وتاريخ كل مجتمع.. وكل ذلك، من خلال صدق التعبير الذي تميزت به هذه الفنون وتلك المأثورات الشعبية التي تناقلت من مجتمع إلى مجتمع.

كما ساعدت الدراسات العلمية الميدانية والتحليلية والمقارنة على الكشف عن مقومات أنماط من هذه الفنون الشعبية للعديد من المجتمعات الإنسانية.

وفي الواقع أن دراسة الفنون الشعبية، هي محاولة علمية من محاولات الكشف عن ذات الإنسان في تتابعها التاريخي وانتشارها الجغرافي، من خلال صور وأشكال وأنماط ووسائل إبداعه الفني.. سواء كان المنهج العلمي يتبع في خطاه مدرسة تعدد الأصول للثقافة الإنسانية، أم نهج منهج المدرسة الانتشارية التي تتبع فكرة أن الثقافات الإنسانية هي تنويعات لثقافة واحدة. وما التغير والتنوع إلا تغير وتنوع يرتبط بواقع البيئات التي انتشرت فيها العناصر الأساسية لهذه الثقافة.

وأن التماثل هو تماثل في الوظيفة.. وليس تماثلا على التوازي وأن الإبداع الشعبي، رغم عناصر الثبات أو التغير الحادثة فيه وبه، إنما هو تغير أو ثبات يتوافقان مع واقع كل مجتمع ومع أحداثه التاريخية وظروفه البيئية.

والإبداع الشعبي هو إبداع يتوازى مع الإبداع الفردي لمجموعة الفنانين المرموقين في المجتمع ابتداءً المجتمع جماعة وأفرادا لإضفاء البهجة والجمال على جوانب من الحياة التي يعايشها الإنسان، والفنان في مجتمعه والبيئة التي تحوطه سواء أكانت من صنعه أم من صنع الطبيعة.. وربما تحمل تلك البيئة من موروثات أو نتاج ثقافي متوارث أو حديث [١٥] إنما هو وحدة من وحدات البيئة والمجتمع.

ولكي يكون هذا الإبداع الفردي أو الجماعي تعبير عن ذات الفنان نفسه، سواء كان هذا الإبداع إبداعا ذاتيا مجردا.. أم هو إبداع شعبي يعبر عن ذوق الجماعة وفكرها، وتشارك الجماعة في إنتاجه وصياغته لابد أن يكون في كل حالاته «كفن» وفي كل أشكاله «كإبداع»، فرحة واعية بالحياة.. فرحة تعبر عن فكر ووجدان المجتمع وتعطي هذا المجتمع أو ذاك، خصائص فنية تميزه عن غيره من المجتمعات الإنسانية، وتؤكد وجوده بفاعلية نشيطة وبسيطة في آن.

فالفن الشعبي، هو فن حياة مجتمع.. فن مارسه أبناء المجتمع خلال حقب الحياة في تواصل ثقافي حي.

وحينما نتناول الفنون الشعبية، وبخاصة الفنون الشعبية التشكيلية أو الصناعات الشعبية، بحكم أنها أكثر أشكال التعبير الشعبي التي تحمل من أسباب الثبات أكثر مما تحمل من أسباب التغير نظرا لطبيعة مادتها، سنجد أن هذه الفنون تحمل من القيم الجمالية ما يفوق كثيرا من أنواع الفنون الشعبية الأخرى، نظرا لما تعتمد عليه من توجه مباشر، سواء بالرمز أو بالتصريح الواضح لما يحدد مجالات ومضامين التعبير الفني الشعبي.

وباعتبار أنها شكل من أشكال المهارات الفنية التي يتوارثها أبناء المجتمع، تحمل عما يحوط الإنسان في بيئته شيئا نافعا ذا قيمة فنية في الحياة.. وتخرج بإطار ما هو نفعي إلى مجال ما هو فني وجميل [١٦].

وكلها تعلن بشكل مباشر عن الحس الجمالي للإنسان، وحرصه على أن يكون ما يحيط به ويعايشه، جميلا.

النفعية والجمال

فالفنان الشعبي يضفي ويضيف إلى ما يصنعه من أدوات نفعية لمسات جمالية وفنية تعبر عن الذوق الجمالي للإنسان، وعن قدراته في إدراك الجمال والتعبير عنه. حتى ولو كان شيئا بسيطا يستخدمه خلال حياته اليومية الجارية. ويظهر ذلك بشكل مباشر فيما أبدعه الإنسان من وحدات زخرفية، وأشكال فنية، يزين بها جدران البيوت من الداخل والخارج، أو تزيين أدوات العمل والأدوات المنزلية من أواني الطعام أو صواني النحاس، أو قطع الأثاث وكذلك الأزياء الشعبية، وفنون تطريزها، وقطع النسيج الملونة والمزخرفة بوحدات هندسية، أو وحدات مستلهمة من الطبيعة الشائعة في بيئته، من أشجار ونخيل وزهور، وسنابل قمح أو طيور وحيوانات أليفة أو غير أليفة من خيل وجمال وغزلان أو أسود ونمور إلى غير ذلك مما تزخر به مجالات الطبيعة من كائنات أو الكون من جبال وأنهار وأسماك وشمس وقمر ونجوم، يستلهمها في إضفاء أشكال جمالية على ما قد يستخدمه من قطع وأدوات وآلات نفعية

يستخدمها في العمل والحرب وفنون الفروسية إلى جانب ما يصنعه من أدوات الزينة والحلي بما تتميز به من قيمة فنية بجانب قيمتها المادية كمعادن نفيسة وأحجار كريمة . يعبر بها عما يراه ويعتقده ، أو يتخيله من أساطير حول هذه الأحجار وتلك المعادن ، وما يتلألأ أمام عينيه من نجوم وكواكب .

وعبر عن كل ذلك بسهولة ويسر، تفوق أحيانا قدرات الفنان الفرد على التعبير عنها بما تحمله أشكال التعبير من رموز ودلالات أسطورية . . ومن المعروف أن عين الإنسان تصل إلى أبعد مما تصل إليه يداه . . «الرؤية البصرية أشمل وأكبر من المعرفة الحسية باللمس»[17] .

خبرة متوارثة

الصناعات الشعبية ليست عملا يدويا تلقائيا، بل هي خبرة فنية متوارثة ، ومهارة يدوية توارثها الإنسان ليجعل من كل شيء حوله شيئا نافعا له قيمة إنسانية .

وقد تتداخل أشكال من الفنون التقليدية مع أشكال من الفنون الشعبية ، حتى لا نستطيع أن نحدد ماهو تقليدي ــ أي قديم وثابت إلى حد ما ـ وبين ما هو شعبي ومتغير إلى حد ما أيضا . . ولقد كان فن الزخرفة الإسلامية قادرا دائما على الاستفادة من الفن الشعبي الشائع ، وهو الفن «الذي لم يتمكن في كثير من الأحيان البقاء ، نظراً لاستخدامه مواد هشة ، لا يمكنها البقاء مددا طويلة» .

لذا فإنه من الصعب تحديد كيف ومتى أخذ الفن الشعبي الفنون الهندسية ، ومع ذلك فإننا نلاحظ الظهور المفاجيء وأشكال وأساليب حديثة في الزخرفة الهندسية[18] .

وسوف يتضح لنا ذلك إذا تأملنا مجموعة شبابيك القلل التي يضمها المتحف الإسلامي بالقاهرة، وكيف أن هذه الشبابيك تجمع بين روعة التعبير وتواصله مع الفنون الإسلامية التقليدية[19] .

وتعد شبابيك القلل من القطع المستديرة الفخارية ، التي تثبت عادة بين بدن القلة وبين رقبتها، لتحول دون تسرب الهوام إلى داخل القلة ، فتلوث ما فيها من ماء . وهي أشبه ما تكون بالمنخل ذي الثقوب الكثيرة التي تسمح بخروج الماء عندما نرفع القلة لنشرب منها . وقد تفنن الفخرانيون والقلاليون في زخرفة شبابيك القلل بالزخارف المتنوعة . .

وقد وجهت العقيدة الإسلامية نظر الإنسان إلى ناحيتي الجمال والزينة في المخلوقات، وعرفته أن معظم ما يحيط به في هذا الكون إنما ينطوي على جانبين ، جانب المنفعة ، وجانب الزينة والجمال[20] .

التقليدي والشعبي

تتداخل أشكال من الفنون التقليدية مع أشكال من الفنون الشعبية حتى لا نستطيع أن نحدد أحيانا ماهو تقليدي أي قديم وثابت ـ وماهو شعبي ومتغير ـ فكثير من الفنون التقليدية كانت في الأصل شعبية ، ثم توارثها المجتمع محافظا على شكلها العام أحيانا أو محتفظا في أحيان أخرى بعناصرها الأساسية دون تعديل أو تبديل في هذه العناصر الأساسية المكونة للشكل العام، أو يدخل تعديلها على هذه العناصر الأساسية وكذلك على وظيفتها .

فمثلا: بعد أن كانت بعض قطع الحلي ذات وظيفة سحرية، بجانب وظيفتها الجمالية وشكلها الفني، تحولت هذه الوظيفة لتكون وظيفة جمالية فحسب، ترتبط بالشكل العام لهذه القطع وترتبط بواقعها الفني فقط.

كما.. قد يثبت الشكل أحيانا وتتغير الوظيفة، نجد أن الشكل يتغير وتثبت الوظيفة، مثلما كان يستخدم من أشكال العين الناظرة في جميع الاتجاهات في فنون مصر القديمة، أو ما اشتق منها وعنها، من أشكال العين التي تصور أو تجسّم كحلية تستخدم كتميمة ضد الحسد.. فنجد تغيرا في الشكل وفي المادة الخام المصنوعة منها والمضافة بها.

بل.. حدث تطور أيضا في إمكانات صناعة تلك الحلي وتحولت وظيفتها أيضا من مجرد وظيفة نفعية في كف الضرر ومنع الحسد، إلى أن تكون لها وظيفة جمالية أيضا، كحلية للزينة.

وقد نجد من الأشكال ما تتغير وظيفته وشكله مثل شكل هذه القطع التي ترمز لعين الحسود فتتحول من قطع حلي إلى قطع ديكور، تستخدم في الديكور المنزلي أو غير ذلك من محلات عامة وفنادق. فيتحول الشكل بحكم وظيفته الجديدة إلى شكل مغاير لشكله الأصلي، وقد يكون لها دلالة رمزية، ولكن شكلها ووظيفتها الفنية التي ابتكرها الفنان المعاصر للديكور الحديث هي في حد ذاتها وظيفة مغايرة لوظيفتها الأصلية، والعناصر المكونة لبنائها الفني أصبحت عناصر مغايرة لعناصرها الأصلية والأصيلة.

وهكذا.. نجد للفنون الشعبية التشكيلية الجمالية التطبيقية، وظائف وكفايات متعددة.. وحينها ندرس هذه الأشكال المتعددة والمتنوعة، لا يمكن لنا أن نغفل عن رمزها المباطن لوظيفتها، ومن خلال دراسة الشكل والوظيفة، ولا أقصد هنا المضمون، يمكن لنا تبين القيمة التي يسعى إلى تحقيقها الفنان الشعبي في عمله.

كما أننا من خلال دراسة الشكل والوظيفة والقيمة، ودون إغفال للمضمون يمكن أن نتعرف على «الغائية» من صنع هذا العمل الفني وإبداعه. بل واستكناه الفكرة الكامنة فيه والتي تشكل عنصرا أساسيا من عناصر البناء الفكري للمجتمع، والرموز المشكلة لشخصيته، والعناصر الثقافية المكونة لعملية الإدراك في المجتمع، والتي تتحقق من خلالها الشخصية الثقافية للمجتمع.. تلك الثقافة الشعبية الكامنة في موروثات المجتمع الثقافية، بما تحمل عناصر تلك الموروثات، من جوانب إيجابية حضارية، أو عناصر سلبية، من بقايا التفكير الخرافي أو الأسطوري، التي ترسب في فكر الإنسان منذ مراحل طفولته الثقافية، أو قبل مرحلة تنشئته الحضارية الأولية، حينما كان الإنسان يخشى الطبيعة والكائنات، التي تفوق قدراته، فاستخدم رموزا أو أشياء لها قوة سحرية، يتوسل بها لتقيه الضرر وتمنع عنه الشر وتكف عنه الحسد[21].

وفي الواقع: إن التعرف على مكونات الرمز في المجتمعات الإنسانية، والعناصر الأسطورية الكامنة خلف رمز ما وآخر، في مجتمع ما أو مجتمع آخر، هي قضية علمية يتصدى لها كثير من الباحثين الفولكلوريين والانثروبولجيين على اختلاف تخصصات كل منهم، بل إن دراسات علم الإنسان المقارن، أتاحت للباحثين

التعرف على أوجه التماثل أو الاختلاف بين ثقافات الشعوب العديدة المترامية الأطراف في مختلف القارات في عالمنا المعاصر.

ومن الواضح «أن المأثور يمكن أن يتواصل بسهولة حينما توجد قنوات لإظهاره. إلا أنه ـ أي المأثور ـ يكون شديد المقاومة للانتشار حيث تفتقد هذه القنوات، ونظرا لكون القنوات المناسبة، ذات درجات ثبات متباينة فقد ينتج عن ذلك أن المأثور الذي يتم تتبعه عبر الزمان، قد ينقسم إلى طرق تتطور منفصلة أو تعدد فتصب في طريق واحد، أي أن المأثور Lore قد يخضع للتباين أو التوحد»[٢٢].

وعلى سبيل المثال أيضا يمكن لنا أن نتبين أن كثيرا من مأثورات البحر من آداب وغنائيات وثقافة مادية وعقلية أو روحية تتماثل بين كثير من الشعوب القاطنة على سواحل البحار والمحيطات، [٢٣]. بل قد نجد حكايات البحارة في مصر القديمة في عهد الفراعنة تمتد بعض عناصرها للآن في بعض حكايات البحارة في السويس ورشيد ودمياط إلى غير ذلك من سواحل البحر الأحمر والبحر الأبيض المتوسط.

بل قد نجد أيضا حكايات من تلك الحكايات تتشابه مع حكايات البحارة في الخليج العربي[٢٤] ومنها ما يتماثل بعض عناصرها الأساسية مع عناصر أساسية من حكايات السندباد وحكايات عبدالله البحري وعبدالله البري في ألف ليلة وليلة. وإن كانت حكايات السندباد في الأصل لا تنتمي إلى مجموعة حكايات ألف ليلة وليلة وهو تماثل يحمل تواصلا ثقافيا بين مرويات تاريخية قديمة، ومرويات شفاهية حديثة، تواصلا تلقائيا بين ما كان وما هو كائن، حتى وإن تعددت المسافات أو اختلفت اللغات.. وهو أمر لا يتحقق إلا خلال التراث الشفاهي للشعوب

منها ما يتماثل ومنها ما يتباين.. نظرا لظروف كل بيئة. وما تشتمل عليه هذه البيئة أو تلك من موروثات ثقافية خاصة. سواء أكانت ذات خصوصية تاريخية، أو عوامل طبيعية وبيئية، أو بسبب نظم اجتماعية محددة المعالم، أو علاقات اجتماعية متداخلة مع مجتمعات أخرى، بحكم التداخل الثقافي القائم بينها وبين تلك الجماعات، نتيجة التجاور الجغرافي أو بسبب مكونات عرقية إلى غير ذلك من تقسيمات تاريخية للجماعات والشعوب الإنسانية أو بسبب اتساع المساحات الجغرافية التي تقطنها جماعات بشرية متنوعة ومتعددة.

وقد حظيت آداب الشعوب وفنونها التشكيلية وأغانيها، وموسيقاها ورقصاتها وأشكال تعبيرها المختلفة من فنون الدراما والرقص بدراسات عديدة كشفت عن جوانب الازدهار أو الكمون لدى ثقافات الشعوب. كما أتاحت الفرصة للشعوب المختلفة التعرف على جوانب من إبداعات شعوب أخرى.

وما تقوم به حاليا مهرجانات الفنون الشعبية ومعارضها المختلفة من تقديم صورة واضحة لأشكال الإبداع الفني من أزياء وحلي وعادات وتقاليد وموسيقى وغناء ورقص هو تعريف بشكل مباشر ـ دون تحليلات فلسفية ـ أو مناقشات علمية بمقومات ومظاهر جوانب متعددة من الإبداع الشعبي، في صورة تكاملية تعبر عن واقع القدرات الإبداعية للشعوب، في أبهج شكل وأكمل تعريف وبرؤية واضحة لمعالم الجمال في هذا الإبداع، مهما تنوعت وتعددت أشكال ووسائل هذا التعبير الفني.

التداخل الثقافي والإعلام

مع حركة التوسع الكبير والتقدم التكنولوجي السريع في وسائل الإعلام الحديثة من إذاعة وتليفزيون وشرائط الكاسيت والفيديو والأقمار الصناعية والصحف والمجلات علاوة على الدراسات المنشورة ذات الصور التوضيحية أو النصوص الشارحة والمفسرة للظاهرات الفولكلورية، والدراسات العلمية المدققة، وترجمات المراجع والتسجيل التي حققت كشفا مباشرا عن جوانب من الإبداع الشعبي في العديد من الشعوب، وتناقل هذه المعارف دون حدود من مكان أو حواجز من لغات، حدث تناقل وتعارف بين ثقافات الشعوب المختلفة واقتبس شعب عن شعب بعض عناصر ثقافته، أو تأثر مجتمع بثقافة مجتمع آخر، وحدث تبادل بين مكونات الثقافات الإنسانية ولم يعد مجتمع منعزل عن مجتمع آخر، أو شعب مفقود الهوية، أمام شعب آخر. وأصبح إبداع سكان أبعد المسافات من القطب الشمالي إلى جنوب إفريقيا واستراليا واضح المعالم أمام الشعوب الأخرى في أوروبا وأمريكا ومن أقصى الشرق إلى أقصى الغرب، في لقاء ثقافي عام، نتيجة إمكانات ما توصلت إليه وسائل الإعلام من قدرة على اختراق حواجز المكان. وأصبح العالم وكأنه قرية صغيرة تضم مجموعة من العائلات لكل عائلة خصوصياتها المحدودة، في إطار عام كبير من أنماط الحياة الواحدة.

وأصبح الإنسان بلمسة خفيفة لأحد أزرار جهاز التليفزيون يتواصل في لحظة واحدة مع غيره في مجتمع يتأى عنه آلاف الأميال، ويعرف بيئة هذه المجتمعات. بل قد تتاح له الفرصة من خلال رؤية منقولة مباشرة أو من خلال أفلام تسجيلية التعرف على مجموعة القيم والمثل، التي تحكم وتضبط وتنظم أنماط السلوك اليومي للإنسان العادي داخل مجتمعه.

مفهوم البطولة

فمثلا مفهوم البطولة حظي بدراسات عديدة في كثير من المجتمعات وتنوعت على سبيل المثال مفاهيم البطولة بين المجتمع الغربي النازح إلى أمريكا والمجتمع الهندي الأصيل الساكن في أمريكا.. وكذلك تباينت الفروق، بين مفهوم البطولة عند الرجل الزنجي النازح من إفريقيا، والرجل الأمريكي النازح من أوروبا.. وكذلك بين مفهوم التضحية والوفاء للبطل العربي، الوافد للأندلس، والرجل الأوروبي القادم إلى إسبانيا.. بل داخل المجتمع الواحد قد يتغاير مفهوم البطولة من قطاع إلى قطاع اجتماعي آخر، وكل ذلك يخضع إلى اعتبارات عديدة. وحينما طرح الدكتور عبدالحميد يونس قضية البطل في الملاحم الشعبية العربية في المؤتمر الثاني للأدباء العرب الذي عقد بمدينة الكويت عام ١٩٥٨ ثارت بعد ذلك عدة مناقشات وصدرت عدة دراسات تناقش مفهوم البطل والبطولة في الملاحم العربية ودراما السير الشعبية من حيث الشكل والمضمون، سواء أكان ذلك النقاش بين تلاميذ الدكتور يونس ومريديه أو من غير تلاميذه ممن لا يتوافقون في تحديد مفهومه عن البطل أبو زيد الهلالي ويؤثرون بطولة الزناتي خليفة.

كما صدرت على التوازي دراسات أخرى في مجتمعات أخرى عربية وغير عربية، وأوروبية وغير أوروبية، تناقش مثل هذه القضايا وتتناول ملحمة أو أكثر أو سيرة أو أكثر من ملاحم الشعوب وسيرها

بالدراسة والتحليل والتقييم، مع عقد دراسات مقارنة بين ملامح شعب وملامح شعب آخر بل قد تلتقي مجموعة من الباحثين والدارسين على اختلاف مناهج وطرق بحثهم حول ملحمة واحدة يحللونها ويصفون عناصرها الأساسية، ومجالات تأثيرها، وعناصر تكوينها، ووظيفتها في بيئتها، وبنائها الأدبي، وبنيتها كإبداع شعبي متوارث له خصائصه الذاتية، التي تتوافق مع رؤية الإنسان في بيئته لواقع الحياة والوجود، وموقف الإنسان إزاء ذلك كله [٢٥].

وواكب ذلك أيضا دراسات متقدمة في علم موسيقى الشعوب، Ethnomusicology تكشف عن الخصائص الفنية للموسيقى لدى شعوب وجماعات إنسانية عدة [٢٦].

وقد شهد المجتمع العربي بلا شك، تقدما في هذا المجال الهام من مجالات التعبير الإنساني. وقد حظيت الموسيقى العربية باهتمام بالغ وهام في هذا المجال ولم يقتصر الأمر على الدراسات التي اهتمت بالموسيقى العربية في مؤتمر الموسيقى العربية الذي عقد بالقاهرة إبريل ١٩٣٢ ولا بمؤتمر الموسيقى العربية الذي عقد في فاس بالمملكة المغربية في إبريل أيضا من عام ١٩٦٩ الذي نظمته جامعة الدول العربية بل شهدت الكليات والمعاهد الموسيقية دراسات أكاديمية تسعى إلى الكشف عن خصائص الموسيقى الشعبية في بعض أقطار الوطن العربي بل في بعض موضوعات محددة من مأثورات هذه الشعوب. والآلات المستخدمة في هذه الموسيقى وضروبها ومناسبات أدائها ومساحاتها الصوتية وأجناسها ومقاماتها. . وهو أمر ساعد في فهم قدرات الإنسان العربي فهما فنيا يقوم على أسس علمية، ورؤية جمالية لهذا الإبداع الشعبي الشائع الذائع. وهو أمر واكب أيضا حركة الوعي بالثقافات العربية فكرا وإبداعا. . وتكاتفت الجهود الفنية التشكيلية والتحليلية في الكشف عن جوانب المؤثرات الفنية الشعبية التي شكلت طابع الإبداع الشعبي في أنحاء الوطن العربي، والسعي نحو الكشف عن اللذين أثروا هذه الحركة القومية الواعية بإبداعاتهم الفنية، منذ أن التفت مجموعة من الفنانين المصريين إلى أهمية استلهام تراثهم الشعبي وفنون مجتمعهم التشكيلية، وأشكال الحياة اليومية ومواضيعها في حياتهم اليومية.

ومنذ أن التفت رواد حركة الفنون التشكيلية العربية إلى أهمية الفنون الشعبية كمصدر من مصادر الإبداع الفني الحديث [٢٧] وبخاصة الفنان الرائد محمد ناجي، الذي قال في المؤتمر الدولي للفنون الشعبية الذي عقد في عام ١٩٢٨ في مدينة براغ ضمن حديثه عن الفن، والفن في مصر حين ذاك. . «إذا كان قيام وعي فني في بلد ما يتطلب أولا الحرية لشعبه، فإننا نكون قد حققنا الحرية لأنفسنا لا بقوة السلاح ولا بإراقة الدماء، ولكن بما نبذله من جهد نحو تثقيف أنفسنا وتوسيع مداركنا» [٢٨].

فعملية الوعي بالتراث القومية، دون عنصرية أو استعلاء حضاري، هي الأساس في إدراك الفنانين المبدعين بتراثهم وخصوصية هذا الإبداع الفنية.

كما أن الحيدة الموضوعية والدقة العلمية، هما السبيل إلى استقراء مقومات هذا التراث، واستنباط أهم خصائصه الثقافية وتمايزه الفني.

الفن الشعبي والمعاصرة

لاشك أن توظيف عناصر من الفن الشعبي الأصيل والأصلي، سواء أكان هذا التوظيف استيحاء من مضمون العمل الشعبي أو استخداما لبعض أشكال هذه العناصر في عمليات إبداع فني جديد، سوف يحقق التواصل الثقافي بين ما كان وبين ما هو كائن، من أجل كشف جديد ورؤية حديثة واستشراف واعي للمستقبل. دون تقوقع في التراث، أو تحيز إقليمي ضيق، أو دون الخروج من عالم الرومانسية الحالمة إلى واقع الرؤية الموضوعية النقدية لأشكال ومواضيع الإبداع الشعبي.

إن الاستغراق في أوهام ذاتية لا يمكن تحقيقها، حينما تفوق آمال الإنسان قدراته على الفعل أو تحقيق ما يريد، قد تنعكس على الإنسان بجوانب سلبية تعوق مسيرته نحو التقدم أو المعاصرة.

لذلك:

فإن من الأهمية بمكان أن ينتبه المجتمع، إلى أن عملية التكامل بين ماهو ذاتي وفردي في الإبداع الفني، وبين ما هو شعبي وجماعي هي عملية هامة في إضفاء الأصالة على كل ما هو حديث، وإضفاء البهاء الفني على كل ما هو تقليدي وشعبي فعمليات الإبداع الفني والجمالي في المجتمع لابد وأن تتكامل معا، باعتبار أنها، فردية أو جماعية، تعبير عن الواقع الاجتماعي الواحد الذي يعايشه الفرد وتحياه الجماعة.

الإبداع بين الفردية والجماعية

هذا الإبداع، فردي كان أم جماعي... تقليدي كان أم شعبي، هو في واقعه تعبير عن ثقافة المجتمع وعن نموه الحضاري في آن.

كما أن الإبداع، سواء أكان فرديا متميزا أم جماعيا شعبيا وموروثا ثقافيا حيا، هو شكل من أشكال السلوك الاجتماعي لأبناء المجتمع، يخضع في ممارسته لمجموعة من القيم الإنسانية المتوحدة في فكر الإنسان وتكوينه الثقافي. مع مراعاة أن «الخبرة الجمالية تختلف عن سائر خبراتنا في الحياة، وحتى وإن لم نتفق على طبيعة هذا الاختلاف»(٢٩).

وعملية الإبداع الشعبي في حد ذاتها كإبداع، لابد أن تخضع لقواعد الإبداع الفني، من حيث مراعاة القيم الجمالية (كفن) في هذا الابداع، فليس كل عمل شعبي فنًّا، كما أنه ليس كل إبداع فني، أبدعه فرد ما وشاع وانتشر وظل معروفا صاحبه، هو فن شعبي، مع ملاحظة أن الفن الشعبي وإن كان مجهول المؤلف وله خصوصياته الجمالية التي تميزه وتحدد معالمه وتوضح وظيفته، فإن هذا الفن الشعبي المجهول المؤلف، هو في واقعه التاريخي والإبداعي» في الوقت نفسه» هو إبداع فرد ما... وفور لحظة الإبداع، تبنى أبناء المجتمع هذا الإبداع وتناقلوه، ويمكن أن يكونوا قد أدخلوا عليه بعض التعديلات أو التبديلات أو التغييرات، مما يتوافق مع هواهم، وذوقهم، حتى وإن كان الفنان الأصلي الذي ابتدعه، ابتدعه على نمط ما، يتوافق مع ذوق وفكر الجماعة التي أبدع هذا الفن من أجلهم، معبرا به (على اختلاف وتنوع وسائل وأشكال التعبير الفني) عن احتياجاتهم الفنية أكثر من كونه تعبيرا عن ذاتيته ورؤيته الجمالية للحياة.

فلحظة الإبداع في الفنون الشعبية هي لحظة التلقي ولذلك يتميز الفن الشعبي باختلاف مشاربه بأن المبدع له هو المتلقي، وأن المتلقي لهذا الإبداع (الذي أصبح صاحبه مجهولا) هو الجماعة التي يعيش معها المبدع. وهذه الجماعة هي التي أعطت لهذا الإبداع صفة الشعبية وأصبح لا حدود بين المنتج وبين المستقبل. حتى وإن احتفظت ـ أحيانا ـ الجماعة الإنسانية بالشكل العام لهذا الإنتاج.

فالأعمال الفنية الشعبية هي تلك التي استمرت وتداولت على مدى واسع، واشترك في صياغتها أبناء المجتمع لتعبر عنهم، وبذلك أصبحت من نتاج الجماعة وملكا لها حتى وإن كانت في الأصل إبداع فرد ما ونتاج عملية إبداعية فردية [٣٠].

أما:

ما يبدعه فرد ما، وتتلقاه الجماعة كما هو، ثم يشيع لفترة ما، طالت أم قصرت، فإن هذا الإبداع يظل منسوبا لصاحبه، ويكون لصاحبه الفضل في القدرة على تقديم ما يعبر عن ذاته ويتوافق مع ذات الجماعة. فهو إبداع فردي حتى وإن توسل بأساليب أو حتى بأشكال ومضامين من الإبداع الشعبي.

فالشيوع والانتشار أو التلقي الجماعي ليس هو الصفة التي تحمل الإبداع الفردي المعروف مؤلفه أو مبدعه والأكثر انتشارا بين الجماهير هو فن شعبي، بل التلقي والإبداع والتبني للعمل من قبل الجماعة ومن ثم تواتره واستخدامه تلقائيا خلال ممارسة الحياة اليومية الجارية، تبعا لظروف ومجالات مجريات هذه الحياة اليومية، هو الذي يعطي هذا الفن شعبيته. وسواء أكان ذلك مرتبطا بدورة الحياة نفسها، أم يخضع لمناسبات معينة يمارسها الإنسان خلال دورة الحياة من عمل وراحة ... من استقبال مولود أو توديع إنسان.

ويمكن القول إن عملية الإبداع لا تخرج عن كونها نوعا من التفكير الإنتاجي أو الإنشائي Productive Thinking مع إمكانية الربط بين عملية الإبداع والإنتاج باعتبار أن هذا الإنتاج هو المحك الوحيد الواضح لها. «فليس هناك معنى لعملية الإبداع ـ في العلم على الأقل ـ إلا إذا كانت عملية تفكير موجهة نحو هدف خاص، هو حل مشكلة وبلوغ الذروة في إنتاج الأفكار التي تحلها.. ولذا يطالب البعض بأن تتركز كل دراسات الإبداع على الإنتاج، وأن تكون دراسة الإبداع أكثر جدوى في ضوء الإنتاج الإبداعي Product بدلا من عملية الإبداع....» [٣١].

والعمل الإبداعي لا يتم في فراغ ولا يمكن تصور وجود مبدع لا ينتمي إلى جماعة تتحمس لبراعته وتقوم من هبوطه [٣٢].

التواصل الثقافي

عملية التواصل الثقافي في عمليات الإبداع الشعبي، هي التي تعطي لهذا الإبداع واقعه كإبداع شعبي، أما الإبداع على منوال هذا الإبداع الشعبي أو محاكاته، أو استلهامه، أو توظيف بعض عناصره أو استخدام كل عناصر موضوع ما منه في بناء جديد، أو توزيع أو صياغة هذه العناصر توزيعا أو صياغة جديدتين، فإن ذلك ـ كما أوضحنا من قبل ـ هو استخدام أو استلهام، ولا يندرج تحت لفظ شائع خطأ في حياتنا الفنية وهو لفظ «تطوير»، فالفنون الشعبية تتطور بتطور المجتمع، وتنحدر بانحدار هذا المجتمع.. لأنها تعبير مباشر صادق وأمين عن واقع المجتمع، بكل ما في هذا المجتمع من قدرات إبداعية.

وحينما نتأمل جماليات هذا الفن، نجد أن له قواعده وقيمه التي تنبع من ذاته . . ولكنها تلتقي في النهاية مع التعريف الشائع عن الفن بأنه تعبير دقيق صادق.

وأي مجال من مجالات الإبداع الشعبي لا يخضع لعملية التقييم الفني الجمالي المطلق، فهو ليس بفن وليس بشعبي أيضا في الوقت نفسه.

لذلك كان لكل مجتمع مجموعة من القواعد التي تحدد أشكال وأساليب فنونه الشعبية.

وفي مجال الفكر والفن، وهما مظهرا الحضارة، كانت الأصالة هي الشرط اللازم لتحقيق الوحدة الحضارية، ومن ثم لتحقيق الوجود القومي الجديد»[٣٣].

والمتأمل لأعمال الفنان العربي المسلم «الواسطي» في رسومه المصورة لمقامات الحريري، سوف يشهد التلاقي القائم بين هذا الفنان الرائد وبين فنون التصوير الإسلامية.

«ولعل الجانب الذي تأثر به الواسطي من مقامات الحريري وأملى عليه تلك المواقف التي اختار تصويرها دون سواها، هو الجانب الأخاذ الذي لفته إليه».

وفي الحق ان كل إنجاز فني هو تجربة فريدة للفنان الذي أبدعه. هذا إلى أنه يقاس به مدى تذوق المتلقي. ولهذا كان الحكم على الروائع الفنية مرده إلى ما عليه الفن من مستوى، لا إلى وصف الشارحين له بما قد يجانب الحقيقة حينا وقد يصيب حينا آخر.

والفنون المرئية، ليست إلا تلك الحلقة التي تربط بين التجارب الإنسانية بأشكالها الملموسة، وبين ما هو مادة في رحم الفراغ المساحي أو الفضائي. وليس المضمون الذي ينطوي عليه العمل الفني هو مجرد «الموضوع» أو «الفكرة» فحسب، بل هو فوق ذلك بكثير. ومهما كان شأن اختيار الموضوع فإن مضمون العمل الفني لا يوزن باختيار موضوعه بل يوزن بطريقة تناوله، وكيف عبر الفنان ـ عن قصد أو عفوا عن غير قصد ـ عن روح عصره[٣٤].

ولكل عصر قواعده وأساليبه التي يسنها المجتمع في تحديد أنماط كل فن واتجاهاته دون إغفال للاتجاهات التي خطها السلف، والأساليب التي توارثتها الأجيال. فلكل زمان لغته ولكل مرحلة من مراحل الوجود الإنساني رؤيتها وفلسفتها في التعبير عن هذا الوجود. . ولقد تميزت الفنون الشعبية «بخاصة» بهذه القدرة من الحيوية والاستمرارية والتواصل بين الأجيال متوازنة بين ما كان وما هو كائن، ومترابطة بين مختلف وسائل الإبداع الفني المتنوعة بشكل تكاملي باعتبار أن كل فن من هذه الفنون هو تعبير تكاملي مع الفن الآخر للتعبير عن الإنسان في تواصل الأجيال. يخضع الشكل العام والمتغير في معظم الأحيان إلى الأساليب والقواعد التي استنها المجتمع لتحديد إيقاعات شعره، ونظم صيغ كلامه البلاغي، ونسج الإيقاعات بعضها ببعض، في تلاحم عضوي وبنية متكاملة الأنساق، في سياق إيقاعي ونغمي من العلاقات الفكرية والوجدانية، وقواعد الضبط الاجتماعي، في هارمونية متآلفة الخطوط والألوان، في تكوين متكامل الغرض والوظيفة والغاية، دون إخلال بالسياق الفاني لأشكال تعبيره، أو تضارب في نسق هذا التعبير.

والإبداع الشعبي بطبيعته، ليس إبداعا تلقائيا، بل هو إبداع له قواعده وأساليبه التي تحدد طرازه المتميز بين أشكال الإبداع الفني. . وإبداع كل مجتمع يتشكل تبعا لتلك القواعد الفنية، والرؤية الجمالية، والرؤية

الجمالية، التي يحددهما كل مجتمع. . وتكمن التلقائية في التناقل بين الأجيال، حيث تتناقل تلك الخبرة الفنية في إدراك الجمال والتعبير عنه، تناقلا تلقائيا بين الأجيال.

ولذلك تتعدد المسميات الفنية لكل شكل من أشكال أداء هذه الفنون. سواء أكانت تشكيلية أم تعبيرية، لا تتوسل بالمحسات والملموسات المادية، أو مما يندرج تحت مصطلح الثقافة المادية. . أو كان هذا التعبير الفني يتوسل بالفكر والوجدان فيما يندرج أيضا تحت مصطلح الثقافة العقلية والروحية، باعتبار أن الإنسان يتمتع بكفايات ثلاث، هي الحس كمصدر أولي في معرفة الإنسان لما حوله، والعقل كمجال لإدراك دلالات ما يحسه، أو يستنتجه، أو ما يتأمله ويستنبطه، والوجدان كعملية شعورية لكل ما يحس وما يدرك. أو ما قد يفوق حواسه وإدراكه فيتحقق له معرفة خاصة، من خلال عملية شاعرية ورؤية صوفية يرى بها ما لا عين رأت ولا خطر على قلب بشر. وهي بطبيعتها، حالة ذاتية للإنسان الفنان.

عالم الإبداع الفردي والإبداع الشعبي

ومن هنا كان موضوع اللقاء بين عالم الفن الإبداعي الفردي، وعالم الإبداع الفني الشعبي هو القدرة على التعبير عن الإنسان والوجود. حينما يكون موضوع الإبداع الفردي هو الجماعة الإنسانية بمعطياتها الفنية.

وأن يكون الاستخدام في الإبداع الشعبي هو استخدام جماعي ونفعي وجمالي في آن.

وإذا كان الفن بطبيعته وباستمراريته، وبمدارسه المتعددة واتجاهاته المتنوعة هو عملية تراكمية متداخلة التركيب في بنية ثقافية إنسانية واحدة، فإن الفن الشعبي وإن خضع للعملية التراكمية في تاريخ الفن بعامة، إلا أنه يتمتع بحيوية وتواصل ثقافي، لأنه بطبيعته وموضوعه ووظيفته . . فن حياة.

الهوامش

(١) هربرت ريد، تربية الذوق الفني، ترجمة يوسف ميخائيل، دار النهضة العربية، القاهرة، ص٣٠.
(٢) توماس مونرو، التطور في الفنون، ترجمة محمد علي أبو درة وآخرين، مراجعة، أحمد نجيب هاشم، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، جـ١ ـ ١٩٧١، جـ٢، جـ٣ ١٩٧٢، راجع جـ٣، ص٣٦٩.
(٣) Adolph Reinhardt. "Art as Art". Art International in Literature and the Arts : The Moral Issues, California: Wadsworth Publishing Company, 1971. PP 20 -23.
(٤) راجع، جوليوس بورتنوي، الفيلسوف وفن الموسيقى، ترجمة د. فؤاد زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٤.
(٥) د. ثروت عكاشة، الزمن ونسيج النغم، دار المعارف بمصر، ١٩٨٠، ص١٠.
(٦) المرجع السابق، ص ١١.
(٧) د. ثروت عكاشة، المرجع السابق، ص ١١.
(٨) Claude Levi - Strauss. The Raw and the Cooked: Introduction to a Science of Mythology. trans. Doreen Weightman. Harper Colophone Books, 1975. PP 28 - 29.
(٩) Marcel Griaule. "African Art". Larousse Encyclopedia of Prehistoric and Ancient Art. ed. Rene Huyghe. London: Paul Hamlyn, 1967 . P81.
(١٠) Jamake Highwater. Arts of the Indian Americans: Leaves from the Sacred Tree. N.Y.: Harper & Raw Publishers, 1983. P73.
(١١) ألكزاندر كراب، علم الفولكلور، ترجمة، رشدي صالح، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٧ ص١٨.
(١٢) قاسم عبده قاسم، الرؤية الحضارية للتاريخ، قراءة في التراث التاريخي العربي، دار المعارف، ط٢، ١٩٨٥، ص٥١.
(١٣) قاسم عبده قاسم، بين الأدب والتاريخ، كتاب الفكر رقم ٢، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ط١ القاهرة، ١٩٨٦، ص١١.
(١٤) Raymond Charmet. Concise Encyclopedia of Modern Art. ed. Roger Brazyms. Glasgow: Collins, 1972. P3.

(١٥) راجع، صفوت كمال، التواصل الثقافي في الإبداع الشعبي المصري، مجلة الفن المعاصر، أكاديمية الفنون، المجلد الأول، العدد الأول، القاهرة خريف ١٩٨٦.
(١٦) راجع، صفوت كمال، فنون الصناعات الشعبية في الكويت، بكتاب الفن التشكيلي في الكويت، الشركة الدولية للاستثمار، الكويت، ١٩٨٣.
(١٧) Oskar Kokoschka, My Life, trans. David Britt, London: Thames & Hudson, 1974, P7.
(١٨) Titus Burckhardt, Art of Islam: Language and Meaning, England: World of Islam Festival Trust, 1976.
(١٩) راجع، مصر الإسلامية، الهيئة العامة للاستعلامات، ص ٧٧ ـ ٧٩.
(٢٠) راجع، عبدالله كامل موسى، من روائع الفن الإسلامي، شبابيك القلل وزخارفها، مجلة الفنون الشعبية، القاهرة، العدد ٣٤، ديسمبر ١٩٩١، ص ٨٢ ـ ٩٢، وكذلك: د. عبدالعزيز مرزوق، الفنون الزخرفية الإسلامية في مصر قبل الفاطميين، مكتبة الأنجلو المصرية، ط١، القاهرة، ١٩٧٤.
(٢١) Pearl Binder: Magic Symbols of the World, N.Y.: Hamlyn, 1972.
(٢٢) Munro S. Edmonson, Lore: An Introduction to the Science of Folklore and Literature, Holt, Rinehart & Winston, 1971, P6.
(٢٣) راجع: Horace Beck, Folklore & the Sea, U.S.A: Wesleyan University Press, 1977.
(٢٤) راجع: أ. صفوت كمال، الحكايات الشعبية الكويتية، دراسة مقارنة، وزارة الإعلام الكويت، ط١، ١٩٨٦، ٢٤، ١٩٩١.
ب. حصة الرفاعي، أغاني البحر، دراسة فولكلورية، دار ذات السلاسل، الكويت، ١٩٨٥.
(٢٥) انظر على سبيل المثال:
The Heroic Process: Form, Function and Fantasy in Folk Epic, eds. Bo Almqvist & others, Dublin: The Glendale Press, 1987.
(٢٦) سلسلة دراسات التقدم في الأثنوميوزيكولوجي:
Progress Reports in Ethnomusicology: Mantle Wheesver, Wheesver, Department of Music, University of Maryland, Baltimore, U.S.A.
(٢٧) راجع، مريم محمد فؤاد تاج الدين، التصوير المصري المعاصر من خلال لغة الشكل في الفن الشعبي، كلية الفنون الجميلة، جامعة الإسكندرية، رسالة ماجستير ١٩٩١ ـ لم تنشر بعد.
(٢٨) راجع، محمد ناجي ١٨٨٨ ـ ١٩٥٦ [illegible]، وزارة الثقافة، المركز القومي للفنون التشكيلية، القاهرة، ص ٣٩.
(٢٩) لزيادة التوسع في مناقشة هذا الموضوع راجع:
Morse Peckham, Man's
Rage for Chaos: Biology, Behavior and the Arts N.Y.: Schocken Books, 1973, P161–62.
(٣٠) لزيادة التوسع في ذلك راجع كتابنا: مدخل لدراسة الفولكلور الكويتي، مرجع سابق، ص ١٣٦ وما بعدها.
(٣١) حسن أحمد عيسى، الإبداع في الفن والعلم، سلسلة عالم المعرفة، العدد رقم ٢٤، الكويت، ديسمبر ١٩٧٩، ص ٥٠ وما بعدها.
(٣٢) المرجع السابق، ص ١٩١.
(٣٣) عفيف بهنسي، جمالية الفن العربي، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٤، الكويت، فبراير ١٩٧٩، ص ١٧٣.
(٣٤) ثروت عكاشة، فن الواسطي من خلال مقامات الحريري، أثر إسلامي مصور، دار الشروق، القاهرة، ١٩٩٢، ص ١٨.

الذكاء الصناعي

(دراسة حول المفاهيم)

د. م. محمد نبهان سويلم

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم عرض عام عن الذكاء الصناعي يلبي حاجة غير المتخصصين في الإلمام بأبعاد هذا الاتجاه العلمي الرحب، وتتناول الدراسة الموضوع من خلال عرض مفاهيم الذكاء الصناعي وأهميته للمجتمعات الإنسانية والجدل الذي ثار حوله، ثم تنتقل إلى عرض المحاكاة والنمذجة ثم المقارنة العملية بين قدرات مخ الإنسان والحاسبات الراهنة بعدها تتطرق إلى سمات برامج الذكاء الصناعي وعرض موجز لحاسب الجيل الخامس كما تعرض إلى أهم تطبيقات الذكاء الصناعي في الحياة المعاصرة وتشمل معالجة اللغات الطبيعية والإنسان الآلي والنظم الخبيرة وقواعد المعرفة وتلقي لمحة ضوء خاطف على الحاسبات وحاسة الشم.

والدراسة على ضوء الأهداف السابقة تجيء وفق نهج تقريب العلوم وهي بداية لدراسات متخصصة في المجالات التي سبق الإشارة إليها، لأن كل مجال لا تكفيه منفرداً كتباً فوق كتب.

تمهيد

يمر العالم في الوقت الراهن بمرحلة هامة من تاريخه العلمي والتكنولوجي تشهد تغييرات جوهرية وجذرية في كثير من الأوضاع الاجتماعية والعلمية والمعلوماتية التي سادت فيه لفترة طويلة من الزمن بعد ثورة الحاسبات ورسوخ عناصرها ومفاهيمها وأساليبها، وإن كان كثير من التغيرات والمراحل تستدعي المراجعة والتقويم وهذا غير خاف أن كل مبتكرات الإنسان لها جانب مشرق وجانب قد تأتي منه المخاطر والآلام، وهذا التقويم تمهيد لعلاج المسار فإن التغيير الذي نحن بصدده يندفع إليه العالم بأقصى سرعة وكأنه صاروخ ينطلق بقوة جبارة فلن يستطيع أحد الصمود أو البقاء إلا بمسايرة الركب الحالي وأساليبه الحديثة التي دخلت عالم الحاسبات ونظم المعلومات بفضل جهازها الساحر الذي عرفه الناس منذ نصف قرن من الزمان أو أقل بضع سنوات.

ويرى كثيرون في العالم الثالث ضرورة التحكم في هذه المرحلة وعدم الانبهار بها على أساس أن ليس كل ما ينتج يلبي حاجات كل الدول والشعوب والمجتمعات فما يصلح للدول الصناعية المتقدمة قد ـ لا يصلح ـ بذات القدر للدول النامية فالمناخ مختلف والظروف الاجتماعية متباعدة، وإيقاع العصر لم يعم كل نشاطات الحياة في شتى مجالاتها ويجدر الأخذ من هذه التقنيات بالقدر الملبي لحاجة الدول الفعلية فالهدف ليس قشرة تكنولوجية تغطي ظاهر الأمر وتجعل أهلها يتحدثون ذات اللغة ويتبادلون مع المنتج حواراً مفهوماً. . . قدر. . . قدرات بشرية وتكنولوجية وبيئة تحكمها الظروف وتستدعي وقفة متأنية وعميقة حيالها. . . وقفة تبغي سبر أغوارها واختيار الأنسب فالمناسب واستبعاد المظهرية.

وتلاطم هذه الآراء والدواعي يكشف في المقام الأول عن وجود رغبة حقيقية في الأخذ بأسباب هذه المرحلة وأن تعيش الأجيال الحالية قضية جيلها. فمنذ عشرين سنة كانت قضية الجيل آنذاك السفر للفضاء وفي الخمسينات مثلت الطائرات والطيران مرحلة هامة في اهتمامات الناس واليوم أضحى الذكاء الصناعي وقواعده محور تفكير الجيل الحالي. وسوف يصبح محور تفكير الجيل اللاحق ولعدة أجيال أخرى لاحقة.

ولقد عبرت هذه التغيرات الجوهرية عن نفسها في أكثر من منتج فرض نفسه على المجتمعات النامية جنباً إلى جنب للمجتمعات المنتجة لتلك التكنولوجيا، وما حاسب الجيب الإلكتروني عنا ببعيد أو عن القراء جميعاً بشيء مجهول، وما الساعات الرقمية ذات القدرة على خزن أرقام التليفون أو الحواسب الصغيرة في الغسالات الكهربية أو وحدة التحكم في السيارات الحديثة شيئاً فريداً. ومع دخول العالم إلى الاتصال دون أسلاك وبدء إشراقات القرية العالمية الصغيرة، ورسوخ قواعد تكنولوجيا الحاسبات وإدارة المصانع بالإنسان الآلي وما شابه من منتجات وصك البنوك وإشارات البضائع في المحلات الكبرى ومخازن السلع. . إلا نتاجاً لهذه الثورة، وبراعة هذا المدخل الشمولي أو المدخل الشعبي تمثلت في براعة خلق صورة واضحة ومغرية للثورة التكنولوجية الجديدة في عصر الحاسبات ومايتمثل فيه ويتفاعل داخله من آثار هذه القوة الخفية التي ابتكرها الإنسان وفرضها على نفسه وعلى مجتمعاته مما دعى أحد العلماء إلى القول بأننا نعيش الآن عصر الثلاث C أي عصر الحاسب الآلي والاتصال والتحكم فيما نصفه باللغة الإنجليزية The age of three.C'S حيث تبدأ كلمة الحاسب والاتصالات والتحكم بالحرف اللاتيني C. وهذا الانبهار العلمي والتقني دعى كثير من كتاب

المقالات العلمية في المجلات غير المتخصصة إلى جانب الصحف اليومية إلى إطلاق مسمى العقول الإلكترونية على الحاسبات رغم أن هناك من الدلائل ما يؤكد تفوق الحاسبات على عقولنا البشرية من حيث السرعة في العمليات الحسابية النمطية كأن تضرب ٦٦٨٧٩٤×٦٦٧٢٧٥ مما يحتاج من الفرد العادي قرابة ثلاث دقائق ولا يحتاج من الحاسب سوى برهة أو قبل أن يرتد إليك طرفك أو لمحة من الزمن، فما يقدر عليه الحاسب أسرع مئة مليون مرة من سرعة عقل الإنسان ومع هذا هناك فروق جوهرية بالغة العظمة بين ما خلق الله وما صنع الإنسان ومن أحسن من الله صنعاً. !!

ورغم سرعة الحاسب وقدراته إلا أن كل هذه الدلائل والقدرات من صنع بشر ويسيطر عليها بشر وتأتمر بأمر بشر ويخطىء كل الخطأ ويحيد عن جادة الصواب لو أخطأ أولاه وأولاه من البشر.

كل هذا كان خليقاً بأن يكشف لنا عن خطأ ذلك الزعم الذي ذهب إليه كثيرون وجاراهم فيه بعض الإعلاميين في وسائل أخرى من أجهزة الاتصال الجماهيري كالراديو والتليفزيون والملحق على متواهم كثير من الدول المنتجة للسلع الإلكترونية والهندسية مقدماً للناس سلعته على أن العقل الإلكتروني اخترها وأكد تفوقها وصلاحيتها، والأمثلة كثيرة وكلها تشترك في نفس الملامح ونفس النمط والحديث عنها يطول ويتشعب وقد يأخذنا إلى أمثلة لا محل لذكرها هنا لأن لكل مقال مقام.

وحتى نتعرف على تقنية الذكاء الصناعي التي تلاقي استجابة واسعة في كل المجتمعات دعنا ننطلق من البداية.

جدل حول الذكاء الصناعي

إن الهدف من الذكاء الصناعي ذو عدة دلالات وينطوي تحت عباءته من أشواها ذات أبعاد وأغراض متباينة، منها التحدي العلمي الذي لا يكل منه العلماء ولا يملون ورغبتهم الدءوبة في الوصول إلى ما لا يعلمون بما يعلمون آملين في كسب الجولة والحقيق قصب السبق في صناعة آلة أو جهاز من معادن وأسلاك وخلايا إلكترونية ولها قدرات وإدراك بشري، وهناك نوايا أخرى تتضح من استقراء حجم الدعم والمساندة المالية الهائلة لمراكز بحوث الذكاء الصناعي في الجامعات ومعامل الشركات الذي تقدمه حكومتان تقع بلداهما على شاطىء المحيط الهادي ورغم اختلاف أهداف كلا الجهتين، الأولى، تقدم العون بأمل أن تصل بحوث الذكاء الصناعي إلى أدوات جديدة لم يعهدها العالم من قبل لعلها تعطي دولتها استمرارية التفوق في النظام العالمي الجديد والتي مازالت هي القوة الوحيدة الفاعلة فيه، والثانية تقدم الدعم بهدف كسر احتكار الولايات المتحدة الأمريكية للتكنولوجيا الحديثة ومزاحمتها في معقلها وتأكيد وترسيخ الدور الياباني في قابل الأيام والاستعداد للقفز على حضارة القرن الواحد والعشرين وفرض الحضارة والنمط الياباني على العالم مثلما فرض النمط الأمريكي نفسه بعد انتصار الحلفاء في الحرب العالمية الثانية.

وطرفا الصراع العلمي يحركهما الأمل في صناعة الحاسبات الذكية وفق تعريف الذكاء في قاموس أكسفورد بأنه ملكة الفهم، بما يعني صناعة آلات تؤدي أعمالاً يتطلب أداؤها توفر الذكاء لدى الإنسان، أو وفق تعريف آخر مؤداه، صناعة آلات يمكنها الاعتماد على ذاتها دون تدخل بشري تعمل ضمن إطار بيئة عمل متشابكة ومعقدة، أو وفق تعريف باتريك هنري ونستو في كتابه عن الذكاء الصناعي الصادر عن دار نشر

أديسون ويسلي عام ١٩٨٤ «وهي الآلات التي يمكنها أن تؤدي ما قد يعجز الإنسان في الوقت الراهن عن أدائه» سواء في المجال العسكري أو المدني وعلى تصور أنها امتداد طبيعي لأجيال الحاسبات، والتي بدأت منذ إنتاجها في غزو الميادين التي كانت مقصورة على الإنسان مثل إعداد الفواتير ومراجعة المخزون وحل المعادلات التفاضلية وطباعة التقارير الخاصة بالإدارة والأعمال بعدما تولت الحاسبات إدارة المصانع، وكلها أعمال قام على أدائها الإنسان سواء استعان بآلات بسيطة مثل الآلة الكاتبة أو بعض الحاسبات الميكانيكية ولا مناص حيال تقدم الحاسبات الإلكترونية نحو جيلها الخامس من صنع آلات ذات اكتفاء ذاتي أكبر وأكثر بعداً عن السيطرة البشرية، وقد واكب هذا التطور ظهور لغات برمجة جديدة شاركت بدورها في دفع عملية بحوث الذكاء الصناعي.

ففي خلال السنوات القليلة الماضية ظهرت مجموعة من لغات البرمجة تختلف في نهجها الأساسي عن نهج لغات البرمجة التقليدية مثل لغات البيزك ـ الفورتران ـ الكوبول والتي تعتبر لغات برمجة رمزية، أي يرمز فيها للمتغيرات بمسميات كما أنها لغات تحتم على المبرمج أن يكتب خطوات حل المشكلة خطوة تلو أخرى، وعند معالجة البرنامج على الحاسب فإن عملية التنفيذ هي الأخرى تتم خطوة تلو الأخرى وبنفس ترتيبها في البرنامج، بينما اللغات الجديدة التي يطلق عليها في بعض الأحيان لغات الجيل الخامس، يكتفى فيها بتوضيح العلاقات والقواعد التي تحكم العلاقات بين المتغيرات فقط دون الخوض في التفاصيل أو النص على المعالجات المطلوبة للبيانات أو تحديد الإجراءات التي يتوجب على الحاسب تنفيذها شأن البرامج الرمزية ذات الإجراءات الممتدة، فهي إذن أقرب إلى الطريقة الذكية التي يفكر بها الإنسان، من هنا جاء مصطلح الذكاء الصناعي لأن مثل هذه اللغات مناسبة في تراكيبها لمجموعة التطبيقات التي تعتمد على الخبرة المتراكمة.

ويؤكد عبدالإله الديوه جي في بحث له تحت عنوان «مفاهيم أساسية حول تقنية المعلومات» أن هذه اللغات تصلح في كتابة برامج لترجمة نصوص لغة إلى أخرى، أو لعب الشطرنج أو تشخيص الأمراض، وقد صاحب رواج هذه اللغات مشروع الجيل الخامس للحاسبات وهي بدورها مناسبة لتطبيقات الذكاء الصناعي.

والذكاء الصناعي ينظر إليه العالم المتقدم نظرة اقتصادية بحتة إذ تشهد أسعار الحاسبات انخفاضاً مستمراً بمعدل ١٢,٥٪ سنوياً بينما تشهد أسعار البرامج ارتفاعاً مستمراً حتى تعدت أكثر من ٨٠٪ من إجمالي تكلفة مراكز المعلومات، ويعدو سبب الاهتمام بالذكاء الصناعي إلى خفض التكلفة على مستوى المعدات أو البرامج، لأن برنامجاً مكتوباً بلغات الجيل الخامس لا يتطلب أكثر من كتابة أو تسطير عشرة إيعازات «سطراً» ويحتاج نفس البرنامج لعشرة أضعاف هذا العدد إذا كتب باللغات التقليدية الشائعة، وهذا سبب كاف ومقنع للتوجه نحو تلك اللغات في المستقبل.

والذكاء الصناعي، من أكثر المصطلحات إثارة للجدل وعن هذه الجدلية يقول الأستاذ الدكتور/ أسامة الخولي. . . إن هذا المصطلح دخل في حلبة نقاش جدلي محموم يدور منذ عدة سنوات ولا يبدو أنه سيهدأ لسنوات قادمة، وهو جدل يدور أولاً حول ما إذا كان لهذا المصطلح معنى دقيق يمكن الإجماع عليه، فهناك وجهتي نظر متضاربة حول الموضوع كله.

علماء الحاسبات يرون الذكاء الصناعي سبيلاً لتطوير نظرية منهجية للعمليات الذهنية حيثما وجدت، أو دراسة الذكاء كعملية في الحاسب الآلي، بينما يرى علماء آخرون أن هناك ترابطاً بين الذكاء الصناعي والفلسفة، وفي نظر الباحثين أن هذا المفهوم الجديد للآلة التي تقوم بأعمال تحتاج إلى الذكاء لو أن الناس قاموا بها، إذ يصبح حل المعضلة حول ارتباط العقل بالجسد أمراً قريب المنال، والنتائج التي سوف تستمد من بحوث الذكاء الصناعي سوف توضح أموراً مثل طبيعة الإرادة البشرية والحرية، كما تساعد على فهم الأسلوب الذي يكتسب به الإنسان قدراته كما سوف تبرز درجة التعقيد المذهلة في وظائف مخ الإنسان.

ولأن الذكاء خاصية داخلية وليس مظهراً خارجياً ملموساً يمكن إدراكه أو تحديده فالإنسان العادي لا يكتشف قدر ذكائه إلا عن طريق تعامله مع البيئة الخارجية وهو نفس ما توصل إليه الآن تورينج عام ١٩٥٠ عندما صمم اختبار ذكاء يعتمد على تحاور إنسان مع آلة عن طريق لوحة مفاتيح آلة كاتبة شريطة أن يجري الحوار دون إعداد مسبق وفشلت التجربة فشلاً ذريعاً لكنها لم تثن العالم نفسه أو من جاء بعده من العلماء عن هذه البحوث.

وهذه الصعوبات والتعقيدات التي صاحبت بحوث الذكاء الصناعي دفعت حوله لغط كثير في وسائل الإعلام أو كتابة حكايات أقرب إلى الخيال العلمي منها إلى الواقع، ومحاولة منا لوضع الأمر في نصابه الصحيح دعنا نفترض فرضاً أنه تم صناعة آلة ذكية عبارة عن صندوق أسود داخله حاسب لا نعرف كيف أو من أي مواد صنع ويعلو الصندوق آلة تصوير تليفزيوني بالغة الدقة والحساسية، ويمتد من الصندوق ذراعان لكل ذراع أصبعين غطيا بطبقة من المطاط حتى لا تنزلق الأصابع على الأغراض وسوف تجري عدة اختبارات بسيطة بشأنها وسوف نضع أمام هذه الآلة الذكية لعبة كنا نلهو بها في الأعياد والمناسبات السعيدة ونحن أطفالاً وكانت تلقى منا اهتماماً وتثير فينا جدلاً بريئاً... إنها لعبة المربعات البلاستيك وأقصى ما كنا نطمع فيه أن نعيد ترتيب المربعات وفق أرقامها المحفورة عليها إما ترتيبة تصاعدياً أو ترتيبة تنازلياً فهي أي اللعبة مجرد إطار به ثمانية مربعات بلاستيك مدموغ كل مربع برقم من واحد إلى ثمانية وبذلك يوجد مربع خال داخل الإطار يتيح تحريك المربعات هنا وهناك وإذا فرضنا أننا وضعنا الإطار والمربعات داخله موزعة عشوائياً ثم مدت الآلة ذراعيها وأمسكت بالإطار وأعادت ترتيب المربعات تصاعدياً من اليمين إلى اليسار، فهي إذاً آلة لها قدرة على الإدراك الحسي والفهم فيما يمثل لنا بداية جيدة لفهم عدة موضوعات حول الذكاء الصناعي.

واستأذن القارىء في ترك الآلة الذكية المقترحة تنتظرنا قليلاً، ولأنها آلة فلن يعتريها الضجر أو ملل الانتظار ولن تنصرف من مكانها آسفة على طول الانتظار والترقب، وخلال انتظارها تستكمل الرحلة مع بنود أخرى.

علم الذكاء الصناعي

واقع الأمر أن الذكاء الصناعي علم مركب أو هو جملة علوم تم مزجها في بعضها البعض منها علوم طبيعية وعلوم طبية وعلم نفس ومنطق إلى جانب علوم الهندسة الإلكترونية وعلوم وظائف الأعضاء والرياضيات العليا، وفن الخبرة والمعرفة المسبقة كل هذا المزيج الغريب أدرج مع الحاسبات الإلكترونية فائقة السرعة، فيما يوضحه الشكل رقم (١) فإذا الذكاء الصناعي يأخذ اهتماماً بحثياً عالمياً على أمل أن يكون لديه الحلول الناجحة لمشكلات هذا العصر.

في مختلف الميادين سواء كانت مدنية أو عسكرية، لكن بداية وقبل أن نستطرد يجب أن نفرق تماماً بين موضوعين قد يختلط الأمر حيالهما لغير العارفين من السادة القراء، فالبعض قد يختلط عليه الأمر فيما بين المحاكاة والذكاء الصناعي ويرى أن هذا هو ذاك وأن كلاهما مرادفان لأمر واحد... وما هو كذلك فلكل أمر مجال اهتمام ومحور دراسات وبحوث ويختلف عن صنوه خلافاً لا شك فيه.

- علم الإدارك.. وبالتحديد الخواص والذكاء.
- علم النفس «البيولوجيا».
- دراسة أنظمة التفكير «علم النفس».
- تشريح المخ + نظريات التعليم + الرياضيات.
- الرياضيات العليا. الحاسبات= الذكاء الصناعي.
- الإلكترونيات المتقدمة «الهندسة».
- الحاسبات الإلكترونية والمحاكاة.. إلخ. الحاسبات.

شكل (١)

المحاكاة والذكاء الصناعي

المحاكاة في إطار البحث العلمي هي وقفة تريث بين النظرية والتطبيق، وتعتمد على بناء نموذج منطقي يشبه في تركيبه ويماثل في طريقة عمله وإجراءاته النظام المطلوب نمذجته، ويوضع هذا النموذج في مناخ أو بيئة عمل تشبه في خصائصها ووظائفها ظروف عمل النظام الأصلي، وتجرى التجارب والاختبارات على النموذج الممثل للنظام System لقياس أدائه تحت ظروف المتطلبات المتوقعة في الحياة العملية بعدها يتم الحكم على مدى صلاحية النظام المقترح أو حاجته إلى مزيد من التجارب والقيام بتعديلات وإعادة الاختبارات والإجراءات قبل المضي قدماً في وضع النظام المطلوب قيد التنفيذ الفعلي، وتعتمد المحاكاة على الحاسب اعتماداً شبه كامل لما له من قدرة على معالجة الأرقام والبيانات بسرعة ودقة عالية ومع هذا يظل الحاسب في دراسات المحاكاة مجرد أداة لا أكثر ولا أقل.

فالمحاكاة في الهندسة أو الاقتصاد أو الصناعة تعتمد على علوم راسخة ولاتعتمد على كيانات ملموسة أو استعارات، وإن استعار علماء النمذجة استعارات تساعدهم على مناقشة مغزى المعادلات أو جعل النتائج التي يتوصلون إليها أقرب فهماً للإنسان العادي، مثل محاكاة مرور التيار الكهربي في سلك بتدفق الماء في أنبوب أو محاكاة تركيب الذرة بالنظام الشمسي.

معنى ذلك أن المحاكاة Simulation والنمذجة Modelling باستخدام الحاسب تبغي في المقام الأول تحديد المعادلة الرياضية الحاكمة للنظام، أما التفسير فهو شيء ثانوي، قد يكون وقد لا يكون، لذلك

تختلف معالجة كـلا من عالم الاقتصاد وعالم الفيزياء أو مهندس الإنشاءات لمعلوماته على الحاسب عن معالجة علماء الذكاء الصناعي اختلافاً لا شك حوله فالتباين واضح، فالأول والثاني والثالث تشكل لديه المعادلات الرياضية عالما مجرداً يمكنه اكتشافه وتعديله ـ كما أسلفنا ـ ويحول المعادلات إلى برامج ويراقب كيف يؤدي النموذج عمله مع مختلف الافتراضات والمعطيات، في حين نرى عالم الذكاء الصناعي (A.I) ARTIFICIAL INTELLGENCE يبدأ عمله بمعزل عن آلته ويدرس كيف يخزن الإنسان في ذاكرته البشرية المعلومات، وكيف يعالج هذه المعلومات، وكيف يسترجعها، ثم يترجم هذا التصور إلى برامج يختبرها على الحاسب ويشذبها ساعياً دائماً لأن يجعل الحاسب الإلكتروني أكثر التصاقاً بفكرته وبنفس الطريقة التي يعمل بها ذهن الإنسان.

والخلاصة أن المحاكاة تنظر للحاسب على أنه وسيلة قد يستخدمها الباحث أو لا يستخدمها إلا إذا كانت المعادلات الحاكمة بالغة التعقيد، أما عالم الذكاء الصناعي فيبدأ بالحاسب ذاته لأنه نموذجه وهدفه وغايته لذا يعتمد علماء الذكاء الصناعي على الاستعارة من العلوم الطبية والبيولوجية وعلم النفس والحواس أكثر مما يعتمدون على النموذج الرياضي أو العلمي.

فرق آخر جوهري، بفرض أن هناك حاسباً إلكترونياً ذا ذكاء فإنه آلة لا تفسر أو تشرح عناصر عمل العقل البشري بالطريقة التي تفسر بها المعادلات الرياضية طبيعة النتائج الإحصائية، بل إنه تقليد للعقل البشري، وغاية التقليد هي أن يحقق النتائج المطلوبة والتأكيد على صحة النتيجة لذا يعمل علماء الذكاء الصناعي على تقليد الأداء الطبيعي غير المفهوم، وهذا ما يؤكده لنا الدكتور أسعد الحاج بكري، في بحث تناول فيه النمذجة على الحاسب في المجالات المدنية والعسكرية.

وخير دليل على ذلك أن أبحاث الذكاء الصناعي في مجال التعليم تركز على محاولة فهم كيف يعالج مخ الإنسان الموضوعات المختلفة ولم تركز على كيفية عمل وأداء الخلايا العصبية التي يبلغ عددها عدة بلايين أو كيف تطلق نبضاتها الالكتروكيميائية مما يجعل الإنسان تلقائياً يحدد أشياء لا قبل للحاسبات بها مثل:

ـ هذا طعام حلو المذاق.

ـ أشعر بالارتياح حيال هذا الإنسان.

ـ هذا مدرج جبلي رائع ومنظر مبهر.

ـ الطاقة تساوي حاصل ضرب الكتلة في مربع سرعة الضوء.

ـ هذه رائحة ذكية.

وهذه أمور مازالت تقف حيالها أعظم برامج الذكاء الصناعي عاجزة حتى لو استخدم أضخم أنواع الحاسبات وأكثرها قدرة وسرعة على معالجة هذه البرامج في حين يميزها الإنسان من مجرد استخدام حواسه، وما هي إلا لمحة زمن أو طرفة عين ويأتيك القول الفصل في الأمور، على حين تقف حيالها الحاسبات عاجزة.

وعلى الفور يدور التساؤل حول التناظر بين المخ والحاسب.. وبداهة الفرق شاسع والبون هائل بين خلايا جزئيات حية أمرها رب الكون أن تكون فكانت، وبين دوائر ودارات إلكترونية ـ حقيقة معجزة في صناعتها على مستوى البشر ـ لكنها لا تدرك ولا تعي ولا تحس.

ذكاء الإنسان وذكاء الحاسب

يتركب المخ من عدة بلايين من الخلايا العصبية المتشابكة عبر وصلات كيميائية في حين تصنع الحاسبات من دوائر إلكترونية تمتاز عن الخلايا العصبية بالسرعة الفائقة فيما يمكن تقريب معناه بمقارنة سرعة سيارة أو طائرة نفاثة بسرعة سلحفاة، ولأنها وحدات من دوائر إلكترونية قادرة على الفصل والوصل On - Off فإنها قادرة على معالجة وحدة المعلومات Byte أو السجل Record في جزء من النانو ثانية بينما يستغرق توليد نبضة في الخلايا العصبية جزءاً من الألف في الثانية «ميللي ثانية» أي أن الخلايا العصبية أبطأ بحوالي مليون مرة من سرعة الدوائر الإلكترونية للحاسبات.

هنا يكون التساؤل الحيوي والهام: أين إذن تكمن قدرة العقل؟ والإجابة ليست سهلة أو ميسرة فالإعجاز الرباني في تكوين وتشكيل المخ حير أهل العلم والمعرفة وما توصلوا إليه حتى الآن برغم التقدم العلمي الهائل لم يتجاوز معرفة واحد على بليون من حقيقة تلك الكتلة الهلامية التي عظمها الخالق ووضعها في وعاء عظمي صلب أعلى جسم الإنسان ولا يزيد وزنها على كيلو جرام واحد، لكنهم يقولون إن هذه القدرة المذهلة تكمن في أن كل خلية عصبية تتصل بحوالي عشرة آلاف خلية أخرى، في حين لا تتصل الوحدة البنائية للدوائر الإلكترونية بأكثر من واحدة تلو أخرى وبالتالي تنطلق المعلومات بشكل متسلسل أي معلومة تلو الأخرى، وبهذا يستحيل على C.P.U وحدة التشغيل المركزية في الحاسبات معالجة أكثر من إيعاز (*) واحد في الوقت الواحد (**) لبرنامج واحد أما ما نعلمه عن المعالجة السريعة وقدرة الحاسب على تشغيل أكثر من برنامج في الوقت الواحد وماشابه من تقنيات إدارة ذاكرة الحاسب فهي مجرد استغلال جيد لموارد الحاسب وقدرته الفائقة على الوصل والفصل مما يتيح خلق وهم أن الحاسب ينفذ عدة مهام في الوقت الواحد.

وفي حين نجد المخ يعالج المعلومات على التوازي مع السماح بمنطقة تداخل بين عدد كبير من المعلومات مما يعوض البطء النسبي في إنجاز العمليات الذهنية، كما أن الحاسبات بنيت وصنعت على أساس دوائر إلكترونية تعمل وفق قواعد الترقيم الثنائي (الصفر/ الواحد) ولا تطلق «مواد كيميائية Trigers» لكل منها مغزى ووظيفة ودلالة، والذاكرة الأساسية Main Memory وحتى وسائط التخزين الثانوية للحاسبات ظلت منذ البداية أمراً مغلوطاً فالذاكرة ضمن إطار العقل البشري ذاكرة ديناميكية تنظم المعلومات وتخزنها وتسترجعها، وهي بذلك ذاكرة مثالية تعمل وفق مدى زمني قصير أو طويل بحيث تخزن كل معلومة وفق الأسلوب الذي يناسبها وتعيد تنظيم المعلومات القديمة التي اكتسبناها أيام الطفولة والشباب المبكر على ضوء المعلومات الجديدة على ثلاثة محاور X,Y,Z محققة بذلك التجسيم في تخزين للمعلومات Holographic في حين نجد ذاكرة الحاسب الإلكتروني «الحالي والشائع» متعادلة لا تفرق بين حرف أو رقم ولا تحدث أو تعدل أو تحذف... ذاكرة متعادلة تتعامل مع نبضات إلكترونية عابرة تتحكم في سريانها وفق تعليمات سطرها صاحب البرنامج.

(*) الإيعاز Instruction جملة واحدة من برنامج أو عملية حسابية واحدة.

(**) مازال نفس المبدأ مطبقاً في الحاسبات الإلكترونية فائقة السرعة مثل حاسب ماركة كراي - ١ فهو عبارة عن وحدتي تشغيل مركزيتين داخل وعاء واحد تدرق وحدة تحكم توجه الإيعاز Instruction إلى هذه أو تلك على مستوى وحدة التشغيل المركزية الواحدة وبالتالي مازال عنق زجاجة Von Newman سارياً حتى في الحاسبات فائقة السرعة.

ولاشك أن هذا الفرق بين الإنسان ككائن مفكر وبين الحاسب، فرق هائل، فالآلات تتصف بالدقة والسرعة عند معالجتها لمشكلة محددة، وتؤدي واجبها على نحو ممتاز ولا تعاني إجهاداً أو قلقاً أو فتوراً لكن نفس الآلات لا تملك التقدير السليم Common Sence فعندما يفاجئ الحاسب بموقف لم يدرجه المبرمج في برمجياته ينخفض أداؤه بشدة وتقل سرعته بقوة وقد يتوقف ويحجم عن العمل ومع هذا فرغم بطء مخ الإنسان حيال الحاسب إلا أن عقله يتفوق بالفهم والبديهة، فإذا كان الحاسب قادراً على رصد الكسر العشري لإحدى تجارب الفيزياء حتى مليون رقم مثلاً، فإن العقل هو الوسيلة الوحيدة لفهم النتائج شمولياً وتفسيرياً على ضوء معطيات أخرى.

والآن ما هو موقف الذكاء الصناعي؟ سبق وأسلفنا أنه محاولة إكساب الآلة بعض قدرات التفكير وحتى يتضح ما نود قوله، . . دعنا نحاول الاقتراب من هذا المفهوم عبر نموذج يفترض وجود عالمين أحدهما مختص بالرياضيات والحاسبات والآخر ركز جهده ومستقبله ودوره في الحياة وأبحاثه على دراسة الفسيولوجي وكلاهما يحاولان التوصل إلى برنامج للعب الورق، وستجد أن عالم الحاسبات يحاول جهده بناء هذا البرنامج على أساس نظريات الإحصاء والاحتمالات لتحقيق مكسب مؤكد بصرف النظر عن العواطف، في حين يحاول عالم الفسيولوجيا على الوجه الآخر ابتكار برنامج يرتكن على أساس الفكر الإنساني والمشاعر الإنسانية والعواطف الفياضة.

ونتائج هذه التجربة قد يكون مشروعين، برنامج علمي يلعب بعنف وبرنامج آخر عاطفي إنساني رقيق المشاعر لا مانع لديه من أن يخسر كل ما كسب رقة وعطفاً على اللاعب الخاسر.

معنى ذلك أن عالم الحاسبات ركز همه على أدائية البرنامج وتحقيق الهدف بينما عالم الفسيولوجيا يراقب العواطف والمشاعر ويدرس طبيعة الذكاء الإنساني، وهنا نصل إلى السؤال، هل الذكاء هو القدرة على الكسب المطلق أم الذكاء أن تكون بشرياً عاطفياً؟.

والإجابة لا رد حتى الآن.

مجالات الذكاء الصناعي

رغم أن هناك كثرة لا تعترف بالذكاء الصناعي باعتبار أن الذكاء صفة من صفات البشر وليس من صفات الحاسب لأن قدراته تقتصر على تلقي الأوامر وتنفيذها حسب البرامج التي تدخل إليه والمعلومات التي تدخلها وليس له القدرة على التصرف بمحض اختياره ومع ذلك فالذكاء الصناعي ـ وبدون الدخول في جدلية المسميات ـ يضم مجالات عدة أبرزها:

- النظم الخبيرة.
- الإنسان الآلي.
- معالجة اللغات الطبيعية.
- الرؤية الآلية.

وكلها تعتمد على القدرة على الإدراك وتفسير النتائج والوصول إلى قرار سليم وحكم دقيق مما يجعل من السهل نسبياً تقبل مصطلح ذكاء صناعي خاصة وأن قدرات الحاسبات وإمكانياتها تتزايد مع التقدم العلمي الذهل في مجال الدوائر الإلكترونية والدوائر الضوالكترونية ولغات البرمجة مما أدى إلى إيجاد استخدامات شتى لهذه القدرات.

والذكاء الصناعي يتطلب تغذية الحاسبات بعدد ضخم من الاحتمالات لدرجة أنه لا يمكن التوصل إلى الحل الأمثل بعمليات البحث المباشر مثلما يحدث في نظم المعلومات المرتكزة على الحاسبات لأن عملية البحث تتطلب وقتاً طويلاً لذلك يهتم علماء الذكاء الصناعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الإنسان في تأدية الأعمال المتصفة بالذكاء وعليه اختيار عملية واحدة محددة باعتبارها نطاق البحث.

عناصر الذكاء الصناعي

التمثيل الرمزي

لا تستخدم برامج الذكاء الصناعي الأرقام بقدر استخدامها رموزاً، وهذا يناقض البناء الأساسي للحاسب المرتكن إلى «الصفر الواحد» والتي فيها يحول كل عناصر المعرفة البشرية «الحروف ـ الأرقام ـ العلامات الخاصة . . .» إلى شفرة ثنائية وفق ترميز محدد عالمياً يعرف باسم الترميز العشري المعتد المشفر ثنائياً EBCDEC أو ترميز ASC118 وكلا الترميزين يرتكن إلى تحويل المعرفة إلى مناظر ثنائي من الصفر والواحد، ويتحول كل عنصر معرفي إلى ثمانية نبضات Bits تشكل ما عرف بالبايت Byte وكل نبض لا يتخذ إلا أحد وضعين هما واحد أو صفر، عادمي إلى انتشار مقولة أن الحاسب لا يتعامل إلا مع نعم أو لا فقط وهو نفس الأمر الذي تميل إلى اتخاذه الخلايا العصبية، ومع هذا يمكنها التعامل مع مناطق الظلال بين الصفر والواحد، مما يشير إلى إمكانية التعبير عن الأفكار والتصورات والمفاهيم المعقدة وهذا يتطلب من العلماء تقليد كيف تعالج الخلايا العصبية مناطق الظلال بين الصواب والخطأ.

الحدس Heuristics

ليس لبرامج الذكاء الصناعي منهج منطقي معروف، وبالتالي ليس لها خرائط تدفق يمكن رسمها مثلما نفعل في صياغة البرامج المألوفة على الحاسبات والتي تضمن الوصول إلى حل المشكلة حلاً صحيحاً.

ومادام لا يوجد حل منطقي محدد فلابد من اللجوء للحدس، أي اللجوء إلى طرق ذات منهجية لكن لا ضمان لنجاحها، ويتمثل الحدث في اختيار إحدى طرق الحل التي تبدو ملائمة مع إبقاء الفرصة متاحة لتجريب طرق أخرى في حالة فشل الطريقة السابقة في التوصل إلى الحل المناسب.

والبحث الحدسي أكثر سرعة وأقل تكلفة مقارنة بالبحث الأعمى أو العشوائي ويعطي حلولاً جيدة بدرجة كافية ويمكن أن يكون بعضها مقارباً للحل الأمثل.

تمثيل المعرفة والحقائق

أي إدراج الحقائق المتعلقة بالمشكلة في قاعدة بيانات معرفية تناظر قواعد البيانات العادية في الطرق

التقليدية «الرمزية» للحاسب، ويتولى التعامل مع قاعدة المعرفة برامج خاصة مكتوبة بلغة من لغات برمجة الذكاء الصناعي ويطلق على هذه البرامج آلة الاستدلال.

ويمكن تمثيل المعرفة بسهولة حيث لا تستخدم رموزاً رقمية بل تستخدم لغة هيكلية لجملة حقائق حول الموضوع كأن نقول:

- إذا كان السائل شفاف.
- وإذا كانت درجة أسه الأيدروجيني أقل من سبعة.
- وإذا كانت له رائحة الخل فهو حمض الخليك Aceticacid.

والتعبير عن تلك الحقائق في برامج الحاسب الشائعة حالياً يتطلب جهداً كبيراً وعلاقات بينية بين الحقائق وحتى لو أمكن إدراجها سيكون عسيراً على البرامج التوصل إليها.

وهنا نلحظ أن أهم خصائص برامج الذكاء الصناعي الفصل التام بين قاعدة المعرفة وأسلوب ونظام معالجة هذه المعارف.

البيانات

تتمثل السمة الرابعة لبرامج الذكاء الصناعي في قدرتها على التوصل لحل المشاكل حتى في حالة عدم توافر جميع البيانات اللازمة، وهي حالة كثيراً مايواجهها الإنسان نفسه في اتخاذ قراراته خاصة في المسائل السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية ويحاول تجريب طرق تقريبية «أمبريقية» مما يجعل النتيجة غير مؤكدة أو أقل صواباً.

البيانات المتضاربة

وهي أحد السمات الأساسية في برامج الذكاء الصناعي بما لها من قدرة على التعامل مع مثل هذا النوع من البيانات.

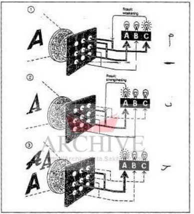
الإضافة على قاعدة المعرفة

وهي أحد السمات في الذكاء الصناعي وأحد معايير السلوك المتسم بالذكاء وتؤدي إلى تحسين الأداء نتيجة الاستفادة من الأخطاء السابقة.

الجيل الخامس

وحتى تستكمل الدراسة أبعادها أجد لزاماً توضيح الاختلاف بين البيانات، المعلومات، المعرفة... كما أرى لزاماً على توضيح مفهوم الجيل الخامس للحاسبات الإلكترونية عماد الذكاء الصناعي.

الواقع أن الفرق كبير بين البيانات والمعلومات، فالمعلومات هي نتاج معالجة البيانات والبيان هو الحقائق المجردة دون استنباط العلاقات والمقارنات والمؤشرات ومعاملات الارتباط والتي على ضوئها تتخذ القرارات، فإذا ذكرنا أن عدد سكان مصر قارب على ٦٠ مليون نسمة فهذه وحدة بيان، وعندما نخرج بدلالات إحصائية عن هذا التعداد الكثيف وعلاقاته بالمجتمع فهذه هي المعلومات.



شكل (٢)

فكرة حاسب الشبكة الأعصوبية أو الجيل الخامس

يوضح الشكل شبكة أعصوبية ذات مستشعرات ضوئية يتم تدريبها كما في الشكل (أ) للتعرف على حرف (A) حيث يبدأ الحاسب في أعمال الحدس فيختار حرف (C) وفي الشكل (ب) تتعلم الدوائر من هذا الخطأ وتقوى القدرة على الاختيار الصحيح وفي الشكل (ج) تستطيع الدوائر الأعصوبية التعرف على الأشكال المختلفة للحرف (A) بدقة كاملة.

والواقع أن حاسب الشبكة الأعصوبية لم يحقق حتى الآن سوى تكثيف الاتصالات بين الدوائر الإلكترونية في حدود عدة آلاف من الاتصالات ومازال الأمر بعيد المنال من إجراء الاتصالات على نفس مستوى الاتصال بين الخلايا العصبية اللذي يتعدى عدة بلايين كما في مخ الإنسان.

وهذا يؤكد ما زعمناه أن الإنسان سيظل السيد المسيطر والمهيمن على الحاسب ولن يحدث العكس.

أما الفرق بين المعلومات والمعرفة، فمعظم المعارف استنتاجية أكثر منها حسابية أو بيانية، مثلاً، هناك فرق كبير بين ما تضمه دفتا الكتاب من معلومات وقيام البعض باستيعاب المضمون والتعرف على المشاكل وحلها، وعلى نحو آخر فالمعلومات تشبه العلم الأكاديمي والمعارف تشبه تحويل هذا العلم إلى إنتاج ومنتجات وبذلك يمكن القول إن المعرفة هي محصلة الامتزاج الحقيقي والخفي لعناصر ثلاثة هي المعلومات والخبرة والحكمة البشرية، وتبدأ المعارف حيث تنتهي المعلومات، وهكذا خرج إلى الوجود مفهوم جديد هو قواعد المعرفة وهو البديل الأرقى لقواعد البيانات.

أما الجيل الخامس للحاسبات، فهو يرفع علم اليابان، ويهدف هذا الجيل المتفوق من الحاسبات إلى معالجة اللغات الطبيعية والصور وفهم الكلام والقدرة على التعلم والاستنتاج ويوضحه الشكل رقم (٢) المستقى من كتاب «الحاسبات الإلكترونية آلة المستقبل».

وقد أفرزت فسيولوجياً العقل والمخ اتجاهات جديدة في بحوث الذكاء الصناعي منها ضرورة الاعتماد على معالجة رموز اصطلاحية وخلق روابط اتصالية متشابكة بين دوائر إلكترونية قادرة على التبادل التراجع للمعلومات Reciporcal Feed Back of Information وهي التي تتيح للمخ القدرة على التفكير بحيث تستطيع الحاسبات الحصول على إجابة صحيحة عن طريق التجريب الحر لاتصالات مختلفة ضمن الشبكة إلى أن تستقر إلى الجواب الصحيح.

ومن مميزات هذا الأسلوب

أ ـ وجود ارتباط قوي بين العمليات والكيان المادي للحاسب Hard - Ware ومضاعفة عدد وحدات التشغيل إلى حوالي ٦٤٠٠٠ وحدة على حد تعبير الدكتور داني هايلس من موسسة الآلات المفكرة في جامعة كمبردج وجميعاً تعمل على التوازي في نفس الوقت.

ب ـ إلغاء وحدة التشغيل المركزية CPU بحيث يتم معالجة المعلومة الواحدة على امتداد الشبكة.

ج ـ عدم برمجة أي عملية تفصيلياً مثلما يحدث في الحاسبات الحالية بل يتم برمجتها بصورة عامة وتتوصل وحدات المعالجة إلى الإجابة المطلوبة أو الهدف المحدد عن طريق الانتقال تلقائياً إلى حلول نهائية مستقرة وليس عن طريق منطق Algorithm محدد.

قياس ذكاء الإنسان وذكاء الحاسبات

ونعود إلى الحاسب أو الآلة الذكية التي انتظرتنا طويلاً ونحاول استخدامها في مجال المقارنة بين قدرات العقل البشري والحاسبات الحالية المزودة بوسائل المدخلات ووسائل المخرجات Input ونعرض منها ستة اختبارات هي:

- القدرة على معالجة النصوص والحروف.
- القدرة على معالجة الأرقام.
- القدرة على فهم منطق لغة.
- القدرة على التجريد وفهم المشكلة.
- التقدير السليم Common Sense.

- القدرة على التحليل الفراغي.

وهي اختبارات صممت على أساس:

- الدقة.
- السرعة.
- إجراء مقارنة كمية «تقريبية» للنتائج.

الاختبار الأول: معالجة النصوص

باستخدام مجموعة مزدوجة من الأحرف أو حرف ورقم مع وضع خط تحت بعض المجموعات وعلى الورقة الثانية والورقة الثالثة نفس المجموعات موزعة توزيعاً مختلفاً وكل ما يعنيه الاختبار وضع خطوط قليلة تحت نفس المجموعات في الورقة الأولى. والاختبار في مجمله بسيط للغاية فيما عدا طلب وضع مجموعة الخطوط لعدد ٢٥ صفحة أي مقارنة ٢٥ مجموعة ووضع مئة خط خلال ثلاث دقائق، وبالتالي المطلوب وضع خط كل ٢ ثانية.

وقد تم إجراء الاختبار على نوعيات مختلفة من البشر، كما تم إدخال الاختبار عبر لوحة مفاتيح الحاسب، ودارات آلاته وأظهرت النتائج حقائق نوجزها على النحو التالي، حاجة معظم الناس إلى ٢,٥ ثانية لكل خط مع وجود أخطاء نتيجة الإهمال وعدم التركيز. كما أكدت على الحقيقة التالية: تنجز الحاسبات الاختبار خلال عشرة ميلي ثانية وتستهلك زمناً أطول لطباعة النتائج.

وتحليل النتائج السالفة يظهر تفوق الحاسب على الإنسان نظراً لأن طبيعة السؤال تتمشى تماماً مع تصميم الحاسب نفسه حيث تعمل الحاسبات على تحريك البيانات من موضع لآخر في الذاكرة وفق منطق بسيط وسهل ثم اختبار كل حرفين مع باقي الأحرف المشروطة فإذا كان الجواب نعم، يبدأ في مقارنة صف جديد. والاختبار آلي في مجمله ولا يتطلب ذكاء أو جهداً خارقاً، ولكن نفترض جدلاً أن الحاسبات لها هذه القدرة. . . . أو قدرة على هذا النوع من الذكاء.

الاختبار الثاني: معالجة الأرقام

تتفوق الحاسبات في معالجة البيانات الرقمية والعمليات الحسابية، لكنها ليست قدرة عالية بالدرجة التي يحتج إليها خيال البعض أحياناً، فبعض الناس لديهم القدرة على ضرب ٤٩×٤٥٦ خلال ثوانٍ دون استخدام ورقة وقلم ويحصلون على الجواب الصحيح ٢٢٣٤٤ ويطلق عليهم بعض الناس. . . أنهم أذكياء. . . . ومع هذا فإن حاسب الجيب يمكنه إجراء نفس عملية الضرب في أقل من ثانية بل والحصول على إجابة صحيحة لعملية أكثر تعقيداً مثل

١٥٢١,٤٩٢×٤,١١١٠٠,٠=٢,١٥٣٨٣٣٣

وليس معنى هذا أن حاسب الجيب أكثر ذكاء من الإنسان لكنه أسرع وأكثر دقة، ونحن نعلم كيف يجريها في دوائره الحسابية والمنطقية، ويمكنه تكرارها آلاف بل ملايين المرات، فالقدرة على معالجة الأرقام خلال وأثناء العمليات الحسابية الصغيرة أمر سهل لكن فهم النتائج وتفسيرها أكثر إلحاحاً من الحصول عليها فالرقم

المجرد ليس هدفاً في حد ذاته لكن مدى ارتباط الرقم مع الأرقام الأخرى عبر منظومة المشكلة الواحدة انطلاقاً نحو فهم إطار عام للمشكلة وضوابطها على درجة من الأهمية لا تدانيه سرعة الحصول على الرقم لذاته.

لنرى في هذا المثال فرق الذكاء بين الإنسان والآلة:

$$م = \frac{(١٢٣,٤٥٠٤,١٢٣)-(٩١٢,٤٥\times٤٥,٤١)}{(٤٥,٤١\times٩١٢,٤٥)+(١٢٣,٤٥٠٤,١٢٣)-} - ١$$

إذا أجريت حساب قيمة م على الحاسب سوف تحتاج حوالي دقيقة للحصول على الإجابة الصحيحة وهي واحد بينما يمكن الحصول على نفس النتيجة دون الحاسب بمجرد النظر وفهم أن قيمة البسط تساوي قيمة المقام مع تحوير طفيف في مواضع الأرقام وهو ما نسميه ذكاء البشر.

في حين سوف يعامل الحاسب المشكلة بأسلوبه دون ذكاء يذكر، ويطحن الأرقام طحناً بصرف النظر عن منطق تركيب السؤال.

الاختبار الثالث : استخدام المنطق

باختبار قدرتي إنسان عاقل راشد متعلم والحاسب على ربط الكلمات المنطقية لمجموعة كلمات تبدو مجردة أو غامضة ونأخذ فيما يوضحه الجدول رقم (١) مثالاً لمجموعتي كلمات:

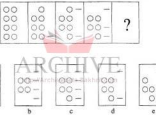
مجموعة B	مجموعة A
MANY	LESS
LOTS	NONE
FEW	MANY
ALL	FEW
ZERO	ALL
GREATER	LESS

جدول رقم (١)

وينجح الإنسان في هذا الاختبار نجاحاً باهراً لأنه سوف يلحظ من الوهلة الأولى أن كل كلمة في الصف الأيسر عكس الكلمة في حقل الجدول الأيمن بينما يفشل الحاسب الإلكتروني في فهم النسبية للمفردات اللغوية اللهم إلا إذا زود بمنطق وبرنامج ضخم جداً وزود بقاموس كلمات يتعامل معها الحاسب ويدرك معنى ومضمون كل كلمة وكلاهما أي البرنامج والقاموس يحتاج إعداداً بشرياً مجهداً وتكلفة مادية كبيرة بعدها ينجح الحاسب في كسب الجولة باستخدام قدرته الفائقة في عمليات الاسترجاع الفائقة السرعة والمقارنات الهائلة.

الاختبار الرابع : القدرة على التجديد وفهم المشكلة

ويوضح الشكل رقم (٣) مفهوم هذا الاختبار، وهو عبارة عن رسم لوحة الدومنو مع رفع العلامات السوداء العلوية من على وجه القطعة وفق منطق بسيط يتضح من متابعة الأشكال بإلغاء علامة سوداء من يمين الوجه ثم إلغاء علامة سوداء من اليسار وهكذا. ونلحظ من مقارنة نتائج الاختبار فشل الحاسب في التوصل إلى حل المشكلة ويتفوق الإنسان عليه تفوقاً واضحاً لكن الواضح أن صعوبة توصل الحاسب الإلكتروني إلى حل المشكلة ليس في تعقد السؤال أو صعوبته لكن في صياغة منطق المشكلة وكتابة برنامج ملائم لها يتعامل مع مشكلة لا توجد لها معادلات رياضية تحكم الحل، كما أنه لا توجد شبكة Matrix يمكنها تحديد مواضع ومواقع النقط السوداء، علاوة على عدم وجود منطق منهجي يحكم المسار.



شكل (٣)
اختبار القدرة على التجريد

الاختبار الخامس : عن التقدير السليم(Common Sense)

يمكن تلخيص الاختبار في الشكل (٤) ويعتبر هذا الاختبار مقياساً لمدى فهم الإنسان أو الحاسب لبعض الأشياء الواقعية في الحياة والتي يتطلب فهم أبعادها مجرد إعمال القدرة على التقدير السليم Common Sense أكثر من الذكاء.

والاختبار عبارة عن قائم معدني معلق به ذراع معدني يحمل لافتة مكتوب عليها اسم العملية الإنشائية والذراع مربوط طرفاه إلى القائم بواسطة حبلين (أ ـ ب) فأي الحبلين لا لزوم له؟.



شكل (٤)
اختبار التقدير السليم

- (أ)
- (ب)
- كلاهما
- كلاهما ضروري .

وخبرة الإنسان من الحياة العملية تؤكد أن الذراع المعدني والإعلان كلاهما مشدود إلى القائم عن طريق الحبل (أ) وأن الحبل (ب) لا لزوم له وهنا يفشل الحاسب الإلكتروني في الحصول على هذه النتيجة إلا بعد تلقينه برنامج يحسب الأوزان المؤثرة على الهيكل المعدني ويحلل الشد على الحبلين ثم ينتهي بعد كل هذا إلى نفس النتيجة التي توصل إليها الإنسان عن طريق التقدير السليم من مجرد رؤية شيء غير مقبول من واقع خبرته ومهما كانت سرعة الحاسب الإلكتروني فلن يصل إلى الحل قبل إجراء كل هذه الحسابات الطويلة .

الاختبار السادس : التخيل الفراغي

وهو آخر الاختبارات ، حيث يرقد مكعب أزرق أعلى مكعب أحمر والمطلوب تخيل أوضاعهما في الفراغ إذا أدير المكعب العلوي بزاوية ٢٧٥ درجة والمكعب السفلي بزاوية ٤٥ درجة . في حالة تغير وضع المكعب الأزرق على المكعب الأحمر .

والاختبار ذو شقين ويبدو شقه الأول مستحيل لبعض الناس بينما يسهل عمله على الحاسب في حين يبدو شقه الثاني أسهل لمعظم الناس في حين تجده يتطلب من الحاسب جهداً كبيراً .

وللتبسيط سنناقش الشق الثاني من السؤال . . .

يقوم الحاسب بأداء عدة خطوات تبدأ من شجرة الاحتمالات وفي كل حالة منها توضع حزمة من الاحتمالات قيد التنفيذ جذرها الهدف المطلوب ويختار الحاسب حركة أو مجموعة حركات من بين مجموعة الاحتمالات :

أ ـ فصل المكعبات .

ب ـ تحديد لون كل مكعب .

ج ـ الاقتراب إلى المكعب العلوي .

د ـ رفعه إلى أعلى .

هـ ـ وضعه أعلى المكعب الآخر .

و ـ إجراء توافق الزوايا بين المكعبين .

والنتيجة النهائية لمجمل هذه الاختبارات نعرض إليها في الجدول رقم (٢) :

يمكنها	لا يمكنها «حتى الآن»
ـ تمييز الكتابة	ـ فهم جوهر اللغة
ـ معالجة الأرقام	ـ تجريد المشاكل
ـ فهم التصور الفراغي	ـ الإحساس

الجدول رقم (٢)

ونخلص من هذه الاختبارات أن للحاسبات الراهنة قدرة فائقة على الفرز، الدمج، الفحص، وليس هناك ذكاء يذكر في مثل هذه الأعمال، كما أن لديها قدرة عالية على معالجة الأرقام والمعادلات إذا تم تزويدها بالبرنامج المناسب، وتتفوق في السرعة والدقة ويمكنها حل المعادلات الرياضية ودراسة الهندسة والمشاكل الميكانيكية إذا تم تزويدها ببرامج تجرد المشكلة في صورة رياضية بحتة بعدها يجري استغلال سرعة الحاسبات على حل التصور الرياضي .

معنى هذا أن الحاسبات لا يمكنها إنجاز أي شيء دون برمجة وإنشاء قاعدة بيانات واسعة تنهل من معينها وهذا يطابق تماماً ما ذكرته السيدة «لوفي لاك» منذ مئة عام عن «الآلة التحليلية» . . . حيث قالت إنها تستطيع عمل ما نعرف كيف نعمله وإذا كان ثمة اعتراض حول هذا القول تحت دعوى أن الحاسبات يمكنها لعب الشطرنج وأنها ابتكرت أساليب لم يعرفها اللاعبون من قبل أو أنها حلت مشكلة الألوان الأربعة التي حيرت علماء الطبيعة ردحاً من الزمن وأنها «أي الحاسبات» أثبتت صدق بعض نظريات الهندسة الفراغية . فهذا مردود عليه بأن لعب الحاسبات للشطرنج أو سواها من الأعمال اعتمدت في المبدأ على ركيزة أساسية هي تحديد شجرة خيارات وقرارات حل المشكلة ووصف وتحديد القواعد الحاكمة للعبة والتأكد من هذه القواعد واختيار الصالح منها وصياغة البرامج الملائمة وفق منطق واضح ثم النهل من قواعد البيانات الملائمة .

لعبة المربعات والآلة الذكية

ونعود إلى آلتنا الذكية التي تركناها في بداية هذه الدراسة ونلحظ أن انقباض أصابع اليدين وإمساكها باللعبة البلاستيك ليس مشكلة عويصة لأن القدرة على اكتشاف وجود اللعبة بين الأطراف عمل بسيط جداً ـ فأبواب المحلات التجارية وأبواب المطارات وحتى أبواب الجراجات في عديد من دول العالم تفتح آلياً متى وقف غرض أمام الباب وقد يكون الغرض إنسان أو سيارة، وهي أبواب تتردد في الانغلاق إذا اكتشفت وجود عوائق على مساراتها. كما أن بؤرة عدسة الآلة الذكية على اللعبة لا يبدو مستحيلاً لأن بؤرة العدسة للحصول على صورة دقيقة ذات تفاصيل حادة أمر غاية في البساطة نجده في معظم آلات التصوير الضوئي للهواة والمحترفين.

على هذا فإن أهم عمل تقوم به الآلة الذكية هو استشعار المعلومات وتخزينها وهي أمور سهلة نسبياً أتاحتها التقنية الحديثة منذ أكثر من عشر سنوات وتكمن مشكلة الآلة في فهم الصور لاستخلاص الموقف الراهن للعبة واتخاذ قرار بشأن التصرف التالي وهذا ما يميز الآلة الذكية عن جهاز التلفزيون الذي يبث ما يتلقاه من محطة الإرسال دون إدراك أو وعي بالمادة المذاعة أهي مسرحية هزلية أم حرب تسحق اليوسنة.

والواقع أن التجربة رغم بساطتها معقدة غاية التعقيد مما جعلنا نستخدم لعبة بسيطة سوف تقوم الآلة على تخزين بياناتها وفق قواعد الترميز الثنائي ـ الصفر والواحد ـ وكل رقم ثنائي هو وحدة تفريق عنصر الصورة، ثم تقارن الآلة الذكية صورة اللعبة الراهنة بصورة أخرى مخزنة.

وهذا النوع من المقارنة والمضاهاة بين الكائن والمفترض من المعلومات يتطلب توحيد شكل وطول الحروف لأنه لو كان حجم الحروف المخزنة أكبر أو أصغر من الحروف المحفورة على مربعات اللعبة ورغم توحد الأشكال تعجز الآلة عن إجراء المضاهاة. وإذا كان هذا هو الحال مع الحروف الطباعية فإن العناء يزداد مع معالجة خط اليد، لذلك حل العلماء هذه الإشكاليات باستخدام برمجيات لا تركن إلى محددات أشكال الحروف بقدر تركيزها على الخصائص الفيزيائية والهندسية لها، فالعدد واحد في اللغة العربية كما في معظم لغات أهل الأرض عبارة عن خط مستقيم يوازي مستوى الصفحة والرقم (٢) خط منحنى مفتوح من اليسار وهكذا، ورغم هذه الأساليب مازالت توجد أخطاء كثيرة تعتري مصداقية تحليل الحروف هندسياً.

والواقع أن معالجة الصور واستخلاص معلومات منها يتطلب حاسبات عملاقة سريعة ذات قدرة على تخزين كم هائل من البيانات، لذا حاول العلماء تقليد أداء المخ الذي يعمل بنظام فريق العمل رغم أن الخلية العصبية قد تكون ضعيفة بمفردها إلا أن وجود عدد هائل منها يجعلها تشترك سوياً في حل المشكلات وتشارك كل خلية الخلية الأخرى في القيام بجزء من العمل، لذلك حاول فريق من العلماء خاصة اليابانيين منهم تقليد نفس النهج في توزيع الأعباء على التوازي ويطلقون على هذا النهج المعالجة المتوازية أو حاسبات الخلية الأعصوبية أو هي الجيل الخامس كما أسلفنا، وقام علماء آخرون بوضع برامج تعالج البيانات على التوازي ويمكنها التعرف على الوجوه بطريقة لا يمكن لأي برنامج ذكاء صناعي يرتكن على حاسب تقليدي القيام بها.

إن كل شبكة تتكون من عدة مئات وأحياناً من عدة آلاف من الشغلات البسيطة يطلقون عليها مسمى

عقد، والعقد موصله بأسلاك وكل عقدة من هذه العقد يمكنها إرسال إشارات لعقد أخرى كثيرة، والإشارات التي ترسلها كل عقدة تستقبلها العقد الأخرى لذلك فإرسال إشارة إلى شبكة التشغيل الموزع على التوازي ينشأ عنها ارتداد كم كبير من الإشارات المضطربة وإشارات مضادة وإشارات للإشارات المضادة، وضمان استقرار هذه الوفرة من الإشارات المضطربة هو أساس التشغيل المفيد في الحاسبات الذكية حيث تستقر الإشارات إلى نمط مستقر «هو الإجابة على السؤال المطروح».

معنى هذا أن كل مشغل في إطار ونطاق الشبكة يتولى معالجة بعض المدخلات ويقصد مخرجات هي مدخلات لمشغلات أخرى، ويصحب المخرجات أوزان تقييمية لها، ويتولى المشغل اللاحق ضرب قيم المخرجات في أوزانها ويجمع النواتج مشكلاً مدخلاً مؤثراً جديداً فإن زادت قيم المدخلات عن حدود المشغل أنتج رقم ثنائي هو الواحد أما إذا كانت القيم أدنى من حدود المشغل أرسل الصفر وهكذا فيما يوضحه الشكل(٥).



V رمز للقيمة
W رمز للقيمة المرجحة

شكل (٥)

وإذا حاولنا تطبيق نفس المبدأ الذي أسلفناه على معالجة الحرفين T ، C باعتبارهما نتجا عن معالجة مصفوفة مربعة ٣ مربعات × ٣ مربعات فإن فرضنا أن هناك مستوى إشارة معين لكل مربع في المصفوفة وهناك وزن مضاعف لكل مربع يشارك في تشكيل أياً من الحرفين T ، C وتم إدخال قيم الإشارات إلى حاسب الشبكة فإن المعالجة تتم على مرحلتين أو وفق مستويين، المستوى الأول يعالج كل مدخلات المصفوفة والمستوى الثاني يحسب وضع ومكان كل مربع في المصفوفة ويتعرف على الحرف من القيم الناتجة عن تشغيل المعالجة.

هنا قد يطفو على السطح تساؤل، وما دخل آلتنا الذكية بكل ما عرضنا؟ والإجابة أننا مازلنا في صلب الموضوع ولبه ولم يأخذنا هذا الاستطراد بعيداً عن الهدف الذي لم تغب أعيننا عنه، فتلك السياحة الممتدة هي مدخل فهم آلتنا الذكية لأداء عملها فحتى تفسر وتدرك مع من تتعامل آلية هي أم ماذا؟ لابد من تزويدها بمعلومات تشمل

كافة الاحتمالات الممكنة لأداء لعبة المربعات البلاستيك، وعلى الآلة الذكية الاختيار بين البدائل المطروحة، ورغم بساطة اللعبة وانتشارها بين أيدي أطفال المرحلة الابتدائية إلا أن آلتنا الذكية تحتاج ١٨١٤٤٠٠٠ برنامج لأن للعبة البسيطة نفس القدر من الاحتمالات لبواكب الحرية المتاحة لحركة كل مربع داخل الإطار، لذا فإن تزويدها بهذا الكم الهائل من البرامج أمر قد يستحيل تنفيذه كما أنه أمر ليس مبشراً بالخير مما يستدعي برمجة الآلة الذكية لحل مشاكلها بمعرفتها وإكسابها قدرة الاختيار بين البدائل المناسبة واستخلاص النتائج وتعديل مسار الحل فيما يمكن قوله باختصار وتركيز ودون التواء، تزويد الآلة بالقدرة على الفهم والاستنباط.

التفكير صعب لكن العمل صعب

قال الفيلسوف جان بول سارتر عبارته الشهيرة «أنا أعمل إذاً أنا موجود» غير أن الذكاء الصناعي اليوم لم يعد يوافق هذه المقولة فأجهزة الحاسب برغم ماحققته من نجاح كبير وتقدم في مجال العمل تخلفت كثيراً في قدراتها على التفكير لأن تحقيق هذا الهدف يثير تحدياً، والاجتهادات العلمية كثيرة ومتشعبة وأحياناً مربكة، وحتى لا نربك القارئ سوف نعتمد على نظام يضم ثلاثة عناصر هي جمع الحالات وجمع القواعد ونظام لحكم وسيطرة وسوف نلجأ مرة أخرى إلى اللعبة والآلة الذكية، وفي جميع الحالات يجب تعريف بداية المشكلة ونهاية المشكلة أو بمعنى آخر حالة البداية وحالة النهاية وفي مثلنا الافتراضي فإن حالة البداية وزعت فيها المربعات البلاستيك المرقمة داخل إطارها عشوائياً أما حالة النهاية فتهدف إلى ترتيبها ترتيباً تصاعدياً. أما جمع القواعد فهي في مجمل المعالجات المطلوب تنفيذها على بيئة المشكلة لنقلها من حالة إلى حالة أخرى، ولكل قاعدة شروط تنفيذ فإن توافرت طبقت القاعدة وإن لم تتحقق الشروط طبقت قاعدة بديلة يجري على أساسها المعالجة حتى تنقل الحالة البدائية إلى الحالة النهائية، وتتم كل هذه المعالجات باستخدام القواعد المناسبة تحت مجموعة من الضوابط وتحت إشراف وسائل سيطرة فبدونها لا يمكن تحديد البداية أو النهاية وبدونها يستحيل تطبيق أو إجراء المعالجات، وهي تتفحص حالة البداية والحالات الوسيطة وصولاً إلى حالة الانتهاء.

والواقع يقول هناك اتجاهان عند تنفيذ إجراءات الإشراف والسيطرة، الأول السماح بالتجريب والخطأ وهي استراتيجية لا يسمح بها الذكاء الصناعي مثلما لا يسمح بها بين البشر فلاعب كرة القدم لا يجرب ويخطئ، ويعدل أثناء اللعب أمام الفريق المنافس، ولاعب الشطرنج لا يسمح له بالتراجع بعد ضرب الكرة ولا أن يجرب النقلات فإن أصابت كان بها وإن أخطأ التقدير فهو في حل مما أجراه، حتى على مستوى لعبة بيت الفأر التي تنشرها المجلات والصحف على هيئة خطوط متشابكة يوجد خلالها مسار وحيد لتصل إلى بيت القط، ويجب على القارئ أن يدرس جيداً هذا الشكل الطريف وينظر إلى البداية والنهاية ويحدد طريقة، بعدها يمسك قلمه ويوصل ما بين هذا وذاك.

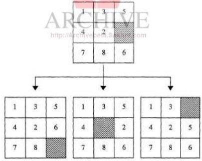
لهذا اهتم القواعد الحاكمة في الذكاء الصناعي على إعداد شجرة قرارات تبدأ من حالة البداية وتتفرع إلى مستويات تالية ومستويات فرعية وهكذا تختبر كل حالة على حدة وصولاً إلى الهدف النهائي فيما يوضحه الشكل (٦) وتمثل حالة البداية العقدة الأساسية.

وفي لعبة الإطار والمربعات فإن العقدة الأساسية أو بمعنى آخر حالة البداية تظهر المربعات على النحو التالي:

1	3	5
4	2	
7	8	6

شكل (٦)

وإذا طبقنا القاعدة (أ) التي تنص على تحريك المربع رقم (٥) إلى أسفل، والقاعدة (ب) ومؤداها إزاحة المربع رقم (٣) إلى اليمين والقاعدة (ج) وتفرض تحريك المربع رقم (٦) إلى أعلى سوف تبدو الخيارات على النحو التالي:



ويتضح من الشكل أن السهم يناظر تطبيق قاعدة واحدة وكل مسار في الشكل من مستوى إلى مستوى آخر هو مسار بين الحالات ومتى توصلت برامج الإشراف والسيطرة على المسارات الصحيحة فإنه يسهل حصر باقي الاحتمالات ويبدأ في صياغة البرامج المحددة المحققة للحالة النهائية، وفي هذا الشأن نجد أن المنطق والأسرع للوصول إلى الحالة النهائية يتلخص في الخطوات الموضحة في الجدول (٣):

حالة البداية	بداية ↓
ـ حرك المربع رقم ٥ لأسفل. ـ حرك المربع رقم ٣ إلى أقصى اليمين. ـ حرك المربع رقم ٢ لأعلى. ـ حرك المربع رقم ٥ يساراً. ـ حرك المربع رقم ٦ لأعلى.	
حالة النهاية	نهاية ↓

جدول رقم (٣)

ويحدثنا علماء الذكاء الصناعي أن ما عرضناه عن لعبة المربعات داخل الإطار مجرد بداية متواضعة، بل شديدة التواضع لأفكار شجرة البحث واتخاذ القرارات في الذكاء الصناعي، وإذا ناظرناها بلعبة الشطرنج اتضح لنا مدى بساطة وسهولة اللعبة فالشطرنج يضم احتمالات كثيفة ومعقدة تتولد عنها شجرة قرارات تمتد عرضاً وعمقاً، ولأن حالة البداية في الشطرنج تحتمل عشرين احتمالاً فإن المستوى الثاني من الشجرة يضم عشرين فرعاً أو عشرين عقدة بداية وتتفرع الفروع إلى أفرع والأفرع إلى أفرع مما يستدعي استخدام ذاكرة حاسب لا حدود لها كما تستهلك ردحاً طويلاً من زمن المعالجة الإلكترونية على وحدة التشغيل المركزية ويجعل اللجوء إلى شجرة القرارات أمراً لا طائل خلفه ولا فائدة ترجى منه حيال معضلات تشعب القرارات، لذا لجأ علماء الموضوع إلى إعادة دراسة أدب الموضوع والإنتاج الفكري العالمي وكانت بارقة أمل جاءت من عالم قد وفد إلى أمريكا من بلد نام وقال عليكم بإزاحة التكرارية من شجرة القرارات بمعنى إذا طابق الفرع الذي يتولد من فرع آخر يحذف على الفور، أو استخدام الحدس للمفاضلة بين الخيارات المطروحة وتحديد البديل الذي يرى مناسباً أكثر من غيره لشجرة البحث رغم عدم التأكد من مصداقية البديل كحل أمثل، لكنها محاولة قد تخطىء وقد تصيب واستدعى الأخذ برأي العالم كتابة برامج تختبر أقرب البدائل إلى الحالة النهائية المطلوبة.

وتعود إلى اللعبة الذكية إياها ونطبق برنامج حدس سوف تقيس مسافة كل مربع من موقعه بصرف النظر عن صعوبة وتكرارية المراحل التي سوف يمر بها للانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع النهائي في ترتيب المربعات بعدها يتم رصد كل حالة على حدة وتغيير البديل الأمثل، ففي اللعبة نجد أن المربعات أرقام ٢، ٥، ٨ على بعد مسافة واحدة من مواقعها الصحيحة والنهائية بينما المربعين ٣، ٦ على بعد مسافتين لذا فإن الحل الأمثل يكمن في حسن تحريك المربعات ٢، ٥، ٨، وفوراً يبدأ النظام صياغة شجرة البحث اللازمة.

تطبيقات الذكاء الصناعي

١ ـ معالجة اللغات الطبيعية

هناك مهارات قليلة غير الرؤية والكلام تعتبر عنواناً للذكاء، فهاتين المهارتين كانتا على قائمة أولويات جدول أعمال الذكاء الصناعي منذ بدأ في الظهور إلا أن التقدم في هذا المجال أصبح يدعو للقلق وليس للإحباط وأصبحت اللغة والرؤية هما أهم مظهرين من مظاهر الذكاء الصناعي لأن إيجاد حل شامل لمشكلات اللغة والرؤية يعتمد على حل لكل مشكلات الذكاء الصناعي.

ورغم أن الحاسبات تتولى ترجمة لغات البرمجة (أكثر من ٢٥٠ لغة متاحة عالمياً وإن كان أشهرها لغات الكوبول والفورتران البيزك وسي وليسب) إلا أنها ترجمة نمطية يقارن فيها الحاسب بين كلمات البرنامج والمناظر لها في لغة الآلة دون فهم أو وعي أو إدراك، مجرد مراجعة لمحولة البرمجة وفق جداول مخزنة في ذاكرة الحاسب ولو كان علماء الحاسبات استطاعوا استخدام اللغات الطبيعية في صياغة البرامج ما ترددوا لحظة في ذلك، ولعل ظهور أكثر من ٢٥٠ لغة برمجة خير دليل على محاولات العلماء الاقتراب من اللغة الطبيعية لذلك يطلقون على لغات البرمجة التي تقارب في صياغة إيعازاتها اللغة الانجليزية ـ لغات البرمجة الراقية ـ لكن ما نقصده هنا بالترجمة هو نقل المعارف بين اللغات الحية مثل العربية والإنجليزية والألمانية والفرنسية واليابانية . . . إلخ وهي ترجمات تتطلب من المترجم فهم قواعد اللغة والدلالات اللغوية Semantics وإلا كانت ترجمة منقوصة ومغلوطة. ولكي نتعرف على مصاعب اللغة دعنا نلقي نظرة على الجمل الإنجليزية الثلاث التالية:

1 - Ahmed fired the gun

2 - Ahmed fired the servant

3 - do you have the time?

ولو شئنا ترجمة حرفية دون دلالات لكانت الترجمة للجمل الثلاث على النحو:

١ ـ أحمد أطلق البندقية.

٢ ـ أحمد أحرق الخادم.

٣ ـ هل تملك وقتا.

وهي ترجمات قاصرة كانت تتطلب من المترجم فهم دلالة كلمة Fired، ففي الجملة الأولى جاءت

الدلالة صحيحة وجانبها الصواب في الجملة الثانية، أما في الجملة الثالثة فرغم أن المترجم استخدم كلمة «تملك» محل «الديك» إلا أن مشكلة العبارة الثالثة لا تكمن فقط في ذلك لأن إجابة هذا السؤال لا تنحصر ببساطة في نعم أو لا فالأمر يحتاج مجموعة كبيرة من المعلومات عن النوايا الإنسانية واستخدامات الوقت، والحاسب لا يملك هذه المعارف كما لا يملك أيضاً المهارات الاستدلالية التي تمكنه من استخدام هذه المعارف حتى إن وجدت.

والواقع ان استخدام كلمة Fired في العبارة الثانية قصدت معنى طرد الخادم أو إنهاء خدمته لذلك يعتبر استخدام الحاسب في الترجمة خاصة الفورية من أكثر التحديات التي يواجهها علماء الذكاء الصناعي لأن الناس لا يتبعون قاعدة محدودة في استخدام مفردات اللغة، هناك من يقدم الخبر على المبتدأ وهناك من يأتي بالفاعل قبل الفعل وهناك المترادفات والمتشابهات وهناك كلمات تحتمل المفرد ونفس الكلمة في موقع آخر تحتمل الجمع وفي بعض الأحيان يلجأ المتحدثون إلى استخدام كلمات متعددة المدلولات، ويبرز في هذا الشأن المفاوضون والسياسيون ويزهم أهل الدبلوماسية ومن على شاكلتهم لا ينطقون بما يضمرون كأن يقولون هل تعرف.. أو اعتقد.. في التقدير كذا، والأفضل القول الواضح الصريح المحدد مثل كم الساعة الآن؟ أمثلة عديدة عن تشابكات وتعقيدات استخدام اللغة الطبيعية كاستخدام اللهجات المحلية بديلاً عن اللغة الفصحى المتفق عليها بين الشعوب في إطار منطقة جغرافية واحدة مثل المنطقة العربية، ففي أحد المؤتمرات التي عقدت في بلجراد عاصمة يوغسلافيا السابقة خرج أحد زعماء العالم الثالث عن النص المكتوب باللغة الفصحى واسترسل واستلهم لهجته المحلية مما جعل المترجمين يضربون أخماساً في أسداس وينبئ على ترجماتهم الركاكة وعدم الدقة والغموض. فإذا كان هذا حال المترجم البشر فلا بد أن الحال سوف يؤدي للأسوأ مع المترجم الحاسب لأنه يحتاج إلى عدة مراحل لكشف معنى الجملة بداية من تحليل النحو، ففي جملة مثل Ali gave Heisham a black eye حيث «علي» هو الفاعل «وهشام المفعول به»، والعين السوداء» صفة تعني ضمناً إضماره الحقد والحسد ورغبته في إزاحته من طريقه ويفشل الحاسب في ترجمة مضمونها فشلاً كبيراً لأنه يحتاج إلى تحليل كامل لها حيث يشمل التحليل تقسيم وتوصيف عناصر الجملة، ولقد أسفرت الأبحاث التي تهدف إلى تعليم الحاسب مسايرة لغة البشر عن تناقض بين الأدوات المستخدمة بصفة عامة واستخدام تلك الأدوات في حل مشكلة معينة ويعد جهاز التحليل من أبرز الأجهزة المستخدمة Parser حيث يتولى تقسيم الجملة إلى أسماء وأفعال وغير ذلك من أجزاء الكلام.

وقد بذل العلماء في صناعة هذا الجهاز «مجموعة برامج» جهوداً مضنية كي يستطيع التعرف على الأزمنة المختلفة للأفعال كما يقرر ما إذا كان الفعل يحتاج إلى مفعول أم لا ويستطيع أيضاً استخدام التشبيهات اللغوية ويميز بين المبني للمعلوم والمبني للمجهول وإن كان الجهاز يواجه مشاكل حادة ويصاب بالإخفاق عند التعامل مع العبارات والجمل الدارجة التي شاعت نتيجة الحضارية الذوق والثقافة ويستخدمها الناس في ظروف شتى لتعطي مضموناً يتفق مع كل ظرف.

والمشكلة الأكثر جوهرية وأهمية بالنسبة للمحلل اللغوي تتمثل في أنه لاينظر لشيء سوى التراكيب اللغوية فقط وهي تراكيب ليست كافية لتحديد السبب في وجود معنى معقول لعبارة ما مثل «الأطفال على استعداد لأكل الثريد»، في الوقت الذي تصبح فيه العبارة ليس لها معنى لو قلنا إن الطعام على استعداد لأكل

الأطفال، وإيجاد حل جذري لهذه المشكلة سوف يتطلب إدخال تطورات هائلة في قدرات الحاسب الاستدلالية.

ورغماً عن المشاكل فبعض الإيجابيات أمكن إنجازها مثل فرز الرسائل في البنوك وتوجيهها إلى الإدارات المختصة المباشرة بفضل برنامج يسمى بريزم Prism، يصنف رسائل التلكس باستخدام حزمة برامج من ثلاثة نظم تشمل محلل لغوي ونظام معرفة استقرائي ونظام للاستدلال ورغم أن ثلاثة أرباع الرسائل الواردة يلتزم مرسلوها بإعدادها وفق معايير صحيحة فإن هذه النتيجة ليست أسوأ مما يحققه الإنسان في مجال التصنيف، وفي مجال التحليل اللغوي وتحليل النص ابتكرت برامج تمكن الحاسب من استخدام قواعد البيانات على حل الغموض اللغوي وعلى الرغم أنه يسهل على البشر تعلم لغة قواعد البيانات عن أن يحدث العكس مما سوف يتيح كتابة أوامر استرجاع المعلومات بلغة أقرب ما تكون للغة الطبيعية ويحصل على الوثائق المطلوبة بسهولة ويسر.

ويراود الباحثون الأمل في تحقيق الترجمة الآلية للنصوص الأدبية والثقافية والإعلامية على الرغم من أن الحاسبات في أي مكان من العالم لم تنجز نسخة تامة من ترجمة قصة كاملة، إلا أن الأبحاث سواء على المستوى الأكاديمي في الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث وعلى مستوى الشركات الصانعة للحاسبات وبرامجها، تبذل جهوداً جادة في سبيل الارتقاء بالترجمة وتعمل على تنميتها وزيادة دقتها، مما حقق لمواطني كندا الاستماع إلى ترجمة آلية لنشرة الأحوال الجوية.

هنا قد يقول قائل إن النشرة الجوية أقرب إلى ترجمات الموضوعات الفنية والتكنولوجية ذات المصطلحات المحددة والتراكيب اللغوية البسيطة، وكل هذا صحيح مئة بالمئة لكنها خطوة على الطريق ودائماً رحلة الألف ميل تبدأ بخطوة.

ولقد واكب هذا الجهد جهد آخر لا يثنيه عن عزمه صعوبة أو عوائق، ومثلما قاد العلماء الأبحاث على طريق ترجمة النصوص المكتوبة فإن جهداً آخر يبذل في صدد ترجمة الكلمات المنطوقة، وتبدو العقبات على الطريق كثيرة وأولها وأبرزها وأهمها تحويل الأصوات إلى كلمات وقد تمكن الباحثون من التغلب على هذه العقبة بشكل يمكن الاعتماد عليه في حالة واحدة فقط وهي أن يكون بين كل كلمة وأخرى فاصل زمني من الصمت والسكون، وفي إطار وظل هذه الحدود الضيقة فإن هناك تقدماً حقيقياً يحدث الآن، حيث أعلنت إحدى الشركات عن آلة كاتبة تعمل مع حاسب وتستطيع التعرف على ٧٠٠٠ كلمة، كما ظهر جهاز إملائي للأطباء يتيح للطبيب إملاء تقريره في الوقت الذي تكون فيه يداه مشغولتين في إجراء عملية جراحية، وكما تجرى الدراسات الجادة على إعداد دليل سياحي ناطق يرد على أي سؤال يتعلق بإحدى المدن الأمريكية في ظل أن الأسئلة التي سوف تلقى على الحاسب لن تزيد عن استفسار حول كيفية الوصول إلى شارع أو ميدان أو أثر سياحي أو الاستعلام عن رقم أتوبيس أو حافلة.

وإذا انتقلنا إلى أرض الواقع بعيداً عن البحوث والدراسات سوف نلحظ عدة أمور أبرزها على الساحة ما يلي:

- إنه في ظل ما يسمى بالنظام العالمي الجديد فإن الحاجة ماسة إلى سرعة إجراء الترجمات بين مختلف

اللغات بما يختصر على الأقل نصف الوقت أو ثلاثة أرباع الوقت اللازم للترجمة البشرية ويصل إلى ٩٠٪ من الوقت إذا كان النص المطلوب ترجمته نصاً فنياً واضح الدلالات وليس نصاً أدبياً به عبارات فلسفية فالنصوص الفنية تركز على استخدام العبارات المباشرة والتعليمات الخاصة بمعلومات التشغيل حيث يتوفر كم هائل من الكلمات ولكنها كلمات تتسم بوضوح التعبير وبساطة الكلمات المستخدمة ولا تتطلب استخدام أسلوب البلاغة والبيان .

ـ تنقسم برامج الترجمة إلى ثلاث فئات، أولها يجري فيه تغذية الحاسب بالوثائق المكتوبة بلغة معينة وتخرج من الطابعة بلغة أخرى، والنظام الثاني يعمل على ترجمة النص جملة جملة ويقوم مترجم بمراجعة النص المترجم خطياً، ويتدخل لمساعدة الحاسب حين يعجز عن تحديد معنى كلمة في القاموس، والطراز الثالث هو القاموس المحسب، ويستخدم كعامل مساعد في عملية الترجمة بشرياً «المترجمين» . ويعتبر النظام الأول أكثر فاعلية في ترجمة النصوص الفنية وتصل قدرته إلى ترجمة ما بين ٥٠٠٠ ـ ١٠٠٠٠ كلمة في اليوم.

ـ من أبرز المشاكل التي تواجه الترجمة الآلية المترادفات أو المتشابهات واختلاف التعبير عن الكلمة الواحدة ما بين الاسم والفعل أو الصفة وذلك حسب موقعها في الجملة.

ـ في مجال التعريب تم مناقشة أكثر من مئة بحث في ١٦ جلسة في ندوة استخدام اللغة العربية في تقنية المعلومات والذي عقد في الرياض إبان النصف الأول من عام ١٩٩٢، وخرجت عن المؤتمر مجموعة توصيات شملت بناء المعاجم الآلية للغة العربية، التكشيف الآلي باللغة العربية، توحيد مفردات قياسية دقيقة ـ إلى جانب عديد من الموضوعات نرجو الله أن توضع قيد التنفيذ في قابل الأيام.

٢ ـ الإنسان الآلي

إن محاولة تقليد الأداء الآدمي القائم على قدر من الذكاء كان ضمن تطلعات البشرية عبر تاريخها الطويل، ومن هذا المنطلق يمكن النظر للإنسان الآلي تاريخياً . . عبر تلك الزاوية، فقد صنع اليونانيون القدامى الدمى المتحركة التي تأتي بتصرفات وحركات طريفة تحت وقع أثقال معلقة في أسلاك تمر بالأجزاء المتحركة مثل رقبة بلبل يغرد عند توقيت محدد، وعند أقدم كنائس مدينة ميونيخ بألمانيا تخرج من جوف برجها الدمى في تمام الساعة الثانية عشر ظهراً، وكانت تلك الأعمال وما شابهها تعتبر ضرباً من السحر إلا أن هذا الوهم قد أزيل عنها، فاليوم تعمل مجموعات الإنسان الآلي على بعد عدة كيلو مترات من كنيسة ميونيخ داخل أكبر مصانع السيارات في أوربا تحت ظروف سيئة، غاية في القسوة، تلحم بدن السيارات وتدهنها بمختلف أنواع الطلاء حماية للعمال من مخاطر العمل، ويتكرر وجود الإنسان الآلي إضافة إلى ألمانيا في الولايات المتحدة واليابان وقلة من دول أوربا .

والواقع أن إدارة الإنتاج آلياً ليست بالأمر الجديد وسبق علوم الذكاء الصناعي بأكثر من قرنين من الزمان فمنذ ابتكار الآلة البخارية على يد جيمس واط، استخدمت الحدافة في ضبط أدائها كأول تطبيق عملي لمبدأ التغذية المرتدة Feed back في استشعار وتصحيح الانحراف في المدخلات حتى تواكب المخرجات، وفي عقد الأربعينات شاع استخدام التحكم الأوتوماتيكي في معامل تكرير النفط وفي أبراج التقطير ووحدات التكسير الحراري وما شابه من آليات ساكنة وبفضل التغذية المرتدة تم السيطرة على تدفق الخام والبخار وكبح جماح

درجات الحرارة لتظل حول معدلاتها المفترضة دون أدنى تدخل بشري، وخلال الحرب العالمية الثانية وضع معهد M.I.T الأسس العلمية والرياضية لتصحيح مسارات ضرب المدفعية والصواريخ ومنها تطورت ودخلت إلى المصانع والورش الميكانيكية وبذلك بدأ عصر سيطرة الحاسبات على الإنتاج ودخل الإنسان الآلي ذو الذراع الواحد الميدان.

وغير خاف أن تكنولوجيا الإنسان الآلي ينضوي تحت لوائها أمور علمية على درجة عالية من الدقة والتعقيد، أمر يتعلق بالبحث العلمي الأكاديمي المحض هدفه إنتاج وصناعة إنسان آلي يرى ويسمع ويتحرك ويستجيب شأنه في ذلك شأن البشر، والآخر تطوير وحدات الإنسان الآلي لتلائم ضوابط وقيود وحدود البيئة الصناعية ويعتمد عليها ويعتد بها في تحقيق ربح أعلى، فمعظم الوحدات الميكانيكية المسماه تجاوزاً «الإنسان الآلي» تعتمد على أداء أمرين، الأول الالتقاط، بمعنى مد ذراعها لتأخذ بأصابعها المعدنية قطعة ما من مكان محدود، والثاني الحشر، بمعنى تركيب القطعة المعدنية الملتقطة في مكان آخر محدد أيضاً.

ويتم هذا الأداء دون إحساس أو إدراك بالقطع الملتقطة أو بالبيئة المحيطة، ومنذ أن وضعت وحدات الإنسان الآلي قيد العمل فإنها تنفذ برامج تصف الخطوات اللازم إجراؤها لتحقيق ذاتي الالتقاط والحشر، وكلما زادت البرمجيات تعقيداً كلما استطاعت الوحدات أداء أعمال مركبة ومعقدة بفضل ربطها بوحدة حاسب له ذاكرة ممتدة نسبياً تتولى إرشاد الإنسان الآلي وقيادة أدائه في سرعة تتصف بالدقة لما يجب عليه عمله ليس مرة واحدة بل ملايين المرات طالما خط الإنتاج النمطي يعمل في استمرارية وتدفق.

وداخل ذاكرة الحاسب يتم تخزين تشكيلة كبيرة من البرامج بحيث يختار الحاسب منها البرنامج المناسب وفق مضمون إشارات التغذية المرتدة في النظام فيمكن للإنسان الآلي لحام أجزاء السيارة وبفضل برنامج آخر يستطيع لحام تشكيلة من أنواع السيارات على خط إنتاج واحد فالضوابط لا تترك الإنسان الآلي لحظة واحدة وإلا انهار مثلما انهار الديناصور يوماً ما في التاريخ لأنه فقد الضوابط وشق عليه فهم التغذية المرتدة.

هنا نصل إلى تساؤل، لماذا يتحرك الإنسان الآلي على النحو الذي ألفناه في السينما والتليفزيون، يتحرك متشنجاً عصبياً لدرجة أن هذا النمط أصبح يلازم أي إنسان آلي؟ والسؤال جيد وفي الصميم وإجابته ذات مغزى علمي وتقني، وإن أردنا تسهيلاً وتبسيطاً لقلنا إن ذاكرة هذه الآلات محدودة نسبياً، ونقصد بالذاكرة هنا ذاكرة الحاسب المدير للآلة، وهي لا تستوعب سوى عدد محدود من البرامج مما فرض تقليل عدد أوامر كل برنامج إلى حده الأدنى لذلك جاءت الحركات والتنقلات عصبية متشنجة لأن من يريد من الإنسان الآلي حركة رشيقة مثل راقص باليه عليه زيادة أوامر البرامج زيادة كبيرة للغاية وبالتالي زيادة سعة ذاكرة الحاسب، سبب آخر. أن الإنسان الآلي صنع من قطع معدنية وبراغي وتروس ومحركات وأسلاك وتوصيلات كهربائية وإلكترونية ولن يكون لها رشاقة الإنسان البشري الذي يحرك عضلاته في نعومة وتناسق يعجز عنها إنسان آلي على وجه الأرض.

والآن نلقي نظرة على المفاهيم العامة لتحريك يد الإنسان الآلي، وهي غالباً يد واحدة فلم يوجد بعد إنسان آلي ذا ذراعين ويدين مثلما فرضنا في آلتنا الذكية إياها في بداية هذه الدراسة المبسطة، فإن شئنا تحريك اليد، تأتي الأوامر من الحاسب للحركة على النحو:

أ ـ تحرك عدد وحدات على امتداد محور اليد

ب ـ حرك اليد عدد «س» من الوحدات يميناً بزاوية مقدارها «. . .» كذا «. . . درجة» ويبدأ الحاسب في تقدير عجلة التسارع أو عجلة التباطؤ لحمل القطع والتقاطها بالسرعة المناسبة من مواقع محدودة، ولا احتمال ولو واحد بالمليون للعشوائية في مثل هذا الأداء. ويكفي القول أن تكلفة التجهيزات الفنية اللازمة لوضع أحجام السيارات بالدقة المناسبة والمواءمة لأداء الإنسان الآلي تتكلف عشرة أضعاف ثمن وحدة الإنسان الآلي.

إن أداء الإنسان الآلي عمل علمي عظيم، فالعمل تحت إدارة الحاسب يتصف بالمركزية الشديدة والديكتاتورية المطلقة، تتم السيطرة وفق مستويات هرمية وكل مستوى في الهرم يقبل التعليمات من المستوى الأعلى فقط ويستجيب لها بإصدار أوامر التنفيذ للمستوى أدناه، شأنها في ذلك شأن قيادة الجيوش وإدارة المعارك المسلحة وإدارة الصراعات الدولية، الأمر الأعلى يصدره القائد العام إلى قادة الفرق والذين يحولونهم يصدرون أوامر تفصيلية بالمهام المطلوب تنفيذها إلى قادة الألوية الذين يعاودون إصدار تعليمات أكثر تفصيلاً إلى قادة الكتائب والسرايا وهكذا. . . وكل مستوى يتلقى من المستوى الأدنى إشارات التغذية المرتدة فقط وهل تم الأداء وفق الخطة أم حدثت أخطاء وتجاوزات، وهذا يجعل دورات التحكم Control loops مغلقة باستمرار إمعاناً في السيطرة، فإن صدرت الأوامر للإنسان الآلي «اجمع القطع» يبدأ المستوى التالي في برامج بإعطاء الأمر (احضر القطعتين «أ»، «ب» ادخل القطعة «أ» في القطعة «ب» اربط القطعة «ب» مع الناتج من «أ»، «ب») ويصدر المستوى الأوامر التنفيذية لإحضار القطع كما أسلفنا وذلك بالاعتبار إلى المحاور المراقبة من «س، ص، ع».

وعموماً يمكن القول إن هناك نوعين من الأوامر المدخلة:

أ ـ مدخلات من المستويات الأعلى ويعتبر على القمة منها الإنسان الذي صمم برامج تشغيل هذه الآلة الصماء.

ب ـ تغذية مرتدة من مستويات أدنى وهي توصف الحركة والحالة الزمنية حتى تكون الحركات متوافقة أدائياً.

فإن شابت المدخلات عدم التأكد كان لزاماً أخذ ذلك في الاعتبار مما استدعى من علماء الذكاء الصناعي جهداً كبيراً لإكساب الآلات قدراً من التصرف الذاتي حيال هذا الكم المريع من المعلومات، وهذا ما نجح فيه علماء جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية ببنائهم الإنسان الآلي «شاكي» الذي يطلبون منه أحياناً إحضار صندوق له حجم معروف وشكل معلوم ولون خاص على أن يتولى نقل الصندوق إلى مكان بديل، ويبدأ «شاكي» رحلة بحثه في غرف كثيرة وقاعات ممتدة، لذلك زوّد شاكي بإمكانات الرؤية التليفزيونية الملونة والقدرة على تحليل بيانات الصور بفضل ربطه فنياً وهندسياً عبر دوائر إلكترونية مع شبكة حاسب عملاق، تحدد أضلاع وزوايا المبنى والغرف والردهات وتعرف السطوح وتحلل المجسمات والعوائق وتربط بين كل هذا الدفق البياني وتحوله إلى معلومات ذات معنى عن الصندوق والمسارات والطرقات والردهات مما جعل العلماء يصممون برامج السيطرة بحيث يتاح

لأي برنامج استدعاء برنامج آخر وتبادل المعلومات فيما بينهما دون إجراء الاتصال على مستوى برامج قيادة العمل وفق المعنى الشائع في دنيا البشر؛ إتاحة الاتصالات العرضية».

ومشكلة الرؤيا في الإنسان الآلي مشكلة جد عويصة بكل المعايير قام على بحثها علماء من مختلف دول العالم، خاصة أساتذة جامعتي ستانفورد وكارينجي ميللون بأمريكا لأنه دون حل مشكلة الرؤيا فلا إنسان آلي حقيقي بل مجرد آلة تعمل وفق برامج قيادة وتؤدي أعمالاً محدودة، وهم يريدون الانطلاق وإطلاق الإنسان الآلي من أسر العمل الذي ولد به تحقيقاً لحلم الإنسان الآلي الذكي، وللأسف مازالت هذه الأحلام بعيدة نسبياً فلم يتمكن العلماء إلى الآن ـ نهاية ١٩٩٤ ـ من تحقيق غاياتهم، لأن الأعمال البسيطة التي يقوم بها الفرد(البشر) بتلقائية ودونما تردد معقدة بل بالغة التعقيد، ولعل أعقدها عملية الإبصار لذلك طوروا حاسبات تمكن الإنسان الآلي من تجنب العقبات ـ إلى حد ما ـ على أساس أن آلة التصوير التلفزيونية تمسح المنظر وتعطي إشارات إلكترونية مناظرة لشدة الإضاءة وكلما كانت الإشارة أقوى كانت الصورة أوضح ويقوم الحاسب بطحن الأرقام والقيم الممثلة لشدة الإضاءة حيث كل رقم يمثل وحدة تفريق في الصورة Pixel، ومن المعالجات يستخلص الحاسب الشكل العام للمنظر ومع هذا لم تكن النتائج تثلج صدور العلماء مما دفعهم إلى الاستعانة بمختلف أنواع الإشعاعات المنظورة وغير المنظورة جنباً إلى جنب مع الموجات فوق الصوتية، ولم تحل مشكلة الرؤية بعد، رغم الدعم المالي الهائل الذي تقدمه وكالة أبحاث الدفاع الأمريكية المتقدمة Dappa لصناعة الآلات الأرضية ذاتية الحركة كجزء من البرنامج الدفاعي الأمريكي رصدت له الوكالة أموالاً طائلة.

المشكلة الأعقد من الرؤية وجود العوائق البيئية مثل الشجر والصخور والعربات والناس لذا يجب أن تكون آلات الإنسان الآلي محكمة بحيث لا تصطدم بها وعليها تحديد مواقعها في المنظور المجسم بحيث يمكن قياس البعد والاتجاه، وهي مشكلة حيرت العلماء ولم يجدوا لها حلاً إلا تقليد تجسيم الرؤية لدى الإنسان الناشئة عن دمج صورتي العينين لهدف مكونه صورة واحدة فقط، وتستطيع الحاسبات ـ نظرياً حتى الآن ـ القيام بحسابات التجسيم بقياس الاختلاف في الموقع لجسم واحد في صورتين منفصلتين من زاويتين مختلفتين إلا أن مشكلة التعرف على الجسم المصور هي المعضلة الحقيقية لأن كل صورة يعالجها الحاسب تختلف قليلاً عما سبقها مما يتطلب تزويد الإنسان الآلي بحاسبات سريعة ذات قدرة تخزين بيانات هائلة.

وهناك من اقترح إتاحة تصوير الأغراض من تسع زوايا بتسع عدسات تنتج تسع صور يتطلب علاجهم حاسباً أسرع وأقوى وأكفأ ذا ذاكرة لا نهائية.

إن العلماء يحارون حيال أداء عيني إنسان ربما لم يتعلم حرفاً واحداً في حياته ويتعرف على الأشخاص والأغراض ويحدد مواقعها النسبية بمجرد رؤيتها؟.

ورغم مشاكل الإنسان الآلي التي لا تنتهي استخدم ما أنتج من آلياته فيما نوجزه على النحو التالي:

ـ هناك أكثر من مئة ألف وحدة إنسان آلي عبر رقعة العالم تستحوذ أمريكا على ٥٧٪ منها واليابان على ٣٧٪ والباقي موزع على باقي دول العالم وأبرز استخداماتها في إنتاج السيارات.

ـ تستخدم وحدات الإنسان الآلي في إنتاج الدوائر الإلكترونية المتكاملة أي صناعة الحاسبات ذاتها.

ـ في استراليا يستخدم إنسان آلي في قص صوف الخراف ويحقق إنتاجية هائلة مع أمان كامل للخراف.

ـ وفي اليابان يستخدم إنسان آلي في تصنيف أنواع الأسماك ويقدر على تصنيف عشرة أنواع في نفس الوقت.

ـ وتستخدم وحدات الإنسان الآلي في تنظيف المفاعلات النووية وبعضها يحرس المباني والمنشآت الحيوية وسوف يسافر للفضاء قريباً بعض من وحداتها وتجري بعض الشركات الأمريكية أبحاثاً على صناعة إنسان آلي يبلغ طوله ١٨ متراً يزحف مثل الثعبان سوف يستخدم في تنظيف جدران المباني العملاقة.

ـ إلا أن صناعة إنسان آلي يساعد في أعمال المنزل أمراً مازال بعيد المنال فالأيسر والأسهل إنتاج إنسان آلي يصنع دارة إلكترونية عن الإنسان الآلي المنزلي لأن وظيفته يومية منزلية واحدة تتطلب كتابة برامج غاية في التعقيد حتى يتمكن الآلي من تفادي قطع الأثاث والدوران حولها وعدم الاصطدام بالموائد والتعرف على نوعية الأرضيات المغطاة بالسجاد من الأجزاء العارية وكذلك كتابة برامج تعالج أموراً غير دائمة لكنها محتملة كوجود زجاجة مياه غازية فارغة جوار الحائط أو لعبة طفل تركها وسط الغرفة ومضى للنوم. . . كل هذه الأمور التافهة يحار فيها الإنسان الآلي حيرة شديدة وتتطلب تخزين كافة البيانات ويعالجها بشر من مجرد نظرة.

٣ ـ قواعد المعرفة

تزايدت المعلومات خلال الربع الأخير من هذا القرن وفق معدلات كبيرة مما كان له وقع هائل على مجريات أمور العالم، وأضحى من يمتلك المعلومة الحقيقية والمؤكدة في الوقت المناسب والتوقيت المناسب وبالقدر المناسب يمتلك القوة والقدرة على الحركة وفرض رأيه على الآخرين، وأضحت المعلومة في حد ذاتها قوة يعتد بها، ولعل أبرز شاهد على ذلك ما يسمى بالنظام العالمي الجديد فهو حصيلة امتلاك المعرفة واستخدامها في الوقت المناسب وبالشكل الكفء الذي يحقق الغرض ويصل إلى الهدف دون جلبة أو ضوضاء، لكن التزايد في حجم البيانات أصبح تحدياً ومشكلة عميقة الأغوار بعدما قدمت التكنولوجيا المتطورة الأقراص الليزرية C D Rom ـ بما لها من قدرة فائقة على تخزين كم هائل من المعلومات وطرحها للاستخدام الفوري بين أنامل المستخدمين ـ بمجرد قرص صغير قطره ٣,٥ بوصة يخزن ما يعادل الموسوعة البريطانية الشهيرة ويجعل المستخدم يصل لأي معلومة ولأي صورة أو رسم بمجرد الدق على مفاتيح لوحة الحاسب مما حور التساؤل إلى كيف نستخدم هذا القدر من المعلومات؟.

هنا يجيء الرد من لدن علماء الذكاء الصناعي، قائلين، إذا كانت قواعد البيانات لتخزين البيانات، وتكنولوجيا الحاسب تقوم على معالجتها وتحويلها إلى معلومات فإن الذكاء هو المسئول عن استخدام هذه المعلومات وتحويلها إلى معارف وإلى أشياء ذات معنى وذات كيان ووجود مادي، وهذا ما عرضه علماء الذكاء الصناعي خلال مؤتمرات علمية عقدت منذ عام ١٩٩٠ وحتى الآن.

وقواعد البيانات هي الأسلوب التنظيمي أو الأسلوب المحسب لتخزين واسترجاع البيانات وإحدى أهم تطبيقات اللغات الطبيعية وحتى الآن يتم استرجاع البيانات باستخدام مجموعة من الأوامر تسطر بلغة خاصة

وفق تركيبات لغوية يمكن للحاسب إدراكها وتنفيذ أوامرها كأن تصدر الأمر التالي «المترجم إلى اللغة العربية» من قاعدة بيانات عن الأفراد، فيما يوضحه الإطار التالي:

اختار	Select
الاسم ـ العنوان ـ الحالة ـ محل الميلاد	
من الملف « أ ب ج د هـ »	
حيث رقم البطاقة = ٦٦٨٧٩٤	

وعلى الرغم من بساطة الأمر ووضوحه وفهمه لغير المتخصصين في الحاسبات وإمكان إدراكه إلا أن هذه الصياغات مقيدة بذات الترتيب والأنماط ولا يجوز تعديلها أو تغييرها والأفضل منها صياغة الأمر باللغة الطبيعية على النحو المفترض في المثال:

ما هو اسم وعنوان وحالة ومحل الميلاد لصاحب بطاقة رقم «٦٦٨٧٩٤»؟

وأياً كانت طريقة صياغة الاستفسار فإن الإجابة لا يمكن تحقيقها أو الحصول عليها، إلا إذا كان سبق تخزين تلك البيانات، أما في قواعد البيانات الذكية المرتكزة إلى أساليب الذكاء الصناعي فإن البيانات المستعادة سوف تشمل ما تم تخزينه من بيانات وطلب صراحة في صياغة أمر الاستعلام إضافة إلى معلومات لم يفطن إليها الطالب أو فطن إليها لكنه لم يستعلم عنها كما في الاستعلام عن الحالة كأن يقدر برنامج الحاسب الموقف المالي لصاحب البيانات وعلاقاته بحركة المال والسوق واحتمالات هذا الموقف مستقبلاً، والجدير بالقول إن الاستعلام من قواعد البيانات الذكية سوف يستدعي استخدام الكلمات الدالة وبعض العبارات المؤكدة.

وتشمل عملية قواعد المعرفة خمس خطوات يمكن تلخيصها على النحو التالي:

أ ـ اكتساب المعرفة، وتعني هذه الخطوة الحصول على المعرفة من الكتب والوثائق وملفات الحاسب.

ب ـ تمثيل المعرفة، وتعني تنظيم المعرفة وحل شفرة المعرفة الموجودة في قاعدة المعرفة.

جـ ـ تصحيح المعرفة، وفيها يتم تصحيح المعرفة الموجودة في القاعدة باستخدام حالات اختبار للوصول إلى جودة مقبولة.

د ـ الاستدلال، ويعني تصميم البرمجيات التي يمكن للحاسب من خلالها القيام بالاستدلال المبني على المعرفة ثم إسداء النصح للمستخدم.

هـ ـ الشرح والتبرير، وتعني هذه الخطوة تصميم برامج قادرة على الشرح.

٤ ـ النظم الخبيرة

وهي امتداد طبيعي لقواعد المعرفة وقد تم تصميمها على أساس حزمة برامج تساعد الإنسان في مواقف يحتاج فيها إلى خبرة أهل الرأي والمشورة وذوي الخبرة، لأنه ما كان قاطعاً أمراً حتى تشير النظم الخبيرة التي تضم إلى جانب البيانات والمعارف الخبرات الشخصية للخبراء كل في مجاله لذلك نجحت النظم الخبيرة في الطب والعلاج والبحث عن البترول وتصميم الآلات وإدارة البنوك والشركات ولعل أبرز وأشهر النظم الخبيرة قاطبة النظام الطبي «ما يسين» فقد كان الأسبق ظهوراً والأكثر شيوعاً وذيوع صيت، فالإنسان بفطرته حساس لكل ما يمس صحته لذلك لقيت النظم الطبية الخبيرة أقصى اهتمام من علماء الذكاء الصناعي وكان «مايسين» وواكبه نجاح في تحديد عديد من أمراض الفيروسات مما جعل الناس تشير إليه بأصابع اليدين العشرة.

والواقع أن هذه النظم صممت على أساس نمذجة أسباب المشكلة وطرح تفسيرات لحلها على غرار ما يقوم به الخبير في مجاله فإذا ظهرت طفلة سوداء أثناء حفر بئر بترول ثم تلاها تسرب غاز فإن خبير الحفر سوف يدرس الشواهد ويوصي باستكمال الحفر، وهو نفس ما تقوم به النظم الخبيرة حالياً بديلاً عن الخبراء البشر.

والنظم الخبيرة تعتمد على القواعد والحقائق، فالقواعد هي المادة الأساسية لأجهزة الخبرة وبرامجها مما يستدعي لإنشائها عدة أمور على النحو التالي:

أ ـ جمع الحقائق العلمية المؤكدة من موضوع الخبرة.

ب ـ مناقشة الخبير الإنسان فيما اكتسب من معارف مؤكدة وخبرات عن فترة ممارسته نشاطه وتتم مراجعة هذه الخبرات مرات عديدة وتحديد ما يجب تضمينه للنظام الخبير.

جـ ـ الدمج بين الحقائق والقواعد وإدخالها إلى الحاسب عبر قاعدة بيانات خاصة تسمى قواعد المعرفة وفق ضوابط محددة. تتمثل في استخدام الجملة الشرطية إذ. . . . حينئذ، مثل هذه الحقيقة، إذ يتحرك القطار حينئذ يوجد وقود يكفي حتى المحطة التالية، إذ يسقط المطر يوجد سحاب، إذ يتدهور الأمن حينئذ تنتشر الفوضى، إذا كانت درجة الأس الهيدروجيني لسائل أقل من (٧) حينئذ فالسائل حمض.

وجملة القواعد الحاكمة للنظام الخبير هي حزمة من البرمجيات Soft Ware دعيت آلة الاستدلال، تطبق القواعد على كل الحقائق التي يغذى بها الجهاز فإذا أخطر النظام الخبير بأن الفصل الجغرافي هو فصل الشتاء وأن الشجر يحمل أوراقاً فإنه يستنتج أن الشجر من النوع دائم الخضرة، بعدها يحاول تطبيق القاعدة على الأشجار الخضراء بالبحث في قاعدة المعرفة عن شكل الأوراق والثمار وطبقة اللحاء الخارجي وهكذا إلى أن يتوصل إلى نتيجة مؤكدة أو يستمر في تطبيق القواعد فإن لم يعثر عليها أضاف المعلومات المدخلة إلى قاعدة المعرفة وبهذا تصبح المدخلات إضافة جديدة.

والنظم الخبيرة رغم ما واكبها من اهتمام ترتكز في بنائها على نفس الأسس العامة للذكاء الصناعي.

وتعتبر قاعدة المعرفة قلب نظام الخبرة وتضم الحقائق المحددة في مجال الخبرة المطلوبة كما تضم القوانين

والضوابط والقواعد التي يستخدمها النظام في صياغة قراراته وخياراته قاعدة «المعرفة» وهي القاعدة الوحيدة للنظام، لهذا تسمى النظم الخبيرة أحياناً النظم القائمة على المعرفة، ومن أهم مزايا قاعدة المعرفة انفصالها عن جميع مكونات النظام، الأمر الذي يسمح بزيادة رصيدها من المعارف أو تعديله أو الحذف منه أو الإضافة عليه دون المساس بعمل المكونات الأخرى، وتكمن الصعوبة في التعامل مع قاعدة المعرفة في اختيار التمثيل الملائم للمعارف، ووصف وإدخال خبرة الخبير البشري بحيث يتم فيها الجمع بين قدرة الخبير على التعبير وبين كفاءة المعالجة الإلكترونية للبيانات، وهنا مكمن الصعوبة فما يفهمه الإنسان من لغته أو أي لغة أخرى يتطلب جهداً فائقاً من الحاسب لكشف مضمونه وفهمه الفهم الصحيح.

أما ماكينة الاستدلال فليست ماكينة بالمعنى الشائع والمألوف بل حزمة برامج لها ضوابط ومنطق يستخدم في تطبيق القواعد والضوابط على المعارف للخروج بالاستدلال والقرار ومن خلال عملها تولد معرفة جديدة تضاف إلى قاعدة المعرفة ويعني هذا أن النظام قادر على ـ إلى حد ما ـ الرد عن استفسارات المستخدم وحتى ولو كانت الإجابة غير موجودة بشكل صريح وهذه مسألة هامة في أسلوب الاستدلال المناسب والذي يحاكي كل منها أسلوباً في التفكير الإنساني، ففي أسلوب التسلسل الراجع، يبدأ بافتراض وجود خلل أو مرض ثم يعود القهقرى محاولاً التعرف على أسبابه إلا أنه في مجال الممارسة العملية يقتضي الأمر الجمع بين أسلوب البحث الراجع وأسلوب البحث المتقدم بالبدء بالمشكلة ومحاولة تفسيرها وهذا يعطي ميزة التعامل مع المشاكل التي تكون معطياتها غير مؤكدة.

ونظام الصياغة والاتصال عبارة عن حزمة برامج تتيح للمستخدم الإمكانيات المناسبة للتعامل مع النظام سواء بالتعديل أو الحذف والإضافة. ووحدة اللغة الطبيعية هي الأخرى برامج بين المتلقي وبين النظام لصياغة المخرجات بلغة يفهمها المتلقي أما وحدة الشرح فمسئوليتها تفسير ما أمكن الاستدلال عنه وهي سمة هامة من سمات النظم الخبيرة وإعطاء المستخدم تفسيراً لخطة البرنامج بإدماج بعض الإجراءات داخل البرنامج حيث تقوم هذه الإجراءات بعرض مواد المعرفة التي يستخدمها النظام الخبير في التوصل إلى أحكامه.

مجالات عمل النظم الخبيرة

وبفضل نجاح مايسين ذاعت وانتشرت النظم الخبيرة وأضحت علامة مميزة على الطريق وعلى هديها تم ابتكار أنظمة أخرى تغاير استخدامها بين القطاعات المدنية والعسكرية، ثم امتد التطبيق ليغطي تحليل الحالات والمفاهيم غير المعلومة مثل «العمليات الحربية» والتصنيع والمجال الهندسي مثل «المساقط المعمارية» والاكتشاف الجيولوجي مثل «المسح السيزمي للمناجم» وعمليات تشغيل محطات القوى النووية مثل «إدارة الأزمات» وتطوير برامج الحاسبات مثل «البرمجة الإلكترونية» والخدمات المالية مثل «تطبيقات خدمة البنوك».

وعلى الرغم من كثرة تطبيقات النظم الخبيرة في شتى مجالات حياتنا اليومية إلا أن ما تم توظيفه فعلاً للاستخدام اليومي بعد محدوداً، ويوضح الجدول رقم (٤) مجالات تطبيق النظم الخبيرة وإعدادها في سنة ١٩٩١، حيث نلاحظ أن مجموعة التطبيقات المعروفة في ذلك الوقت هو ٢٥٧ «أحصى منها حوالي ٣٥ تطبيقاً يستخدم حالياً في حياتنا اليومية أو تحت البحث الميداني»:

مجال التطبيق	عدد التطبيقات في سنة ١٩٩١
١ ـ مجال الصناعة .	١٢٩
٢ ـ مجال الطب .	٠٦٠
٣ ـ مجال عسكري .	٠٣٨
٤ ـ مجال إدارة المعلومات .	٠١٥
٥ ـ مجال القانون .	٠١١
٦ ـ مجال الزراعة .	٠٠٤
الإجمالي	٢٥٧

جدول رقم (٤)

أنشطة النظم الخبيرة

تستطيع النظم الخبيرة معالجة كثير من المشاكل والقيام بعديد من الأنشطة أبرزها على النحو التالي :

أ ـ التفسير

ومن أسم النشاط يتضح قدرة النظام الخبير على شرح وتفسير النتائج من معالجة بيانات من قاعدة المعرفة، مثل قدرة نظام SPE على عرض الأسباب المختلفة لحالات الالتهاب لدى المرضى .

ب ـ السيطرة والتحكم

وفيها تتولى النظم الخبيرة السيطرة على جميع الأنشطة في نظام إنتاجي أو طبي أو بشري كأن يستخدم في ملاحظة تقدم المهنيين في خط إنتاج تجميعي «مثل إنتاج السيارات» بالنظر بالاعتبار إلى طلبات العميل، ومشاكل تطوير التصميم، أو نقص الخامات أو زيادة المواد ثم يصف الحل، وأبرز مجالات استخدامه هي : التحكم وملاحظة المفاعلات النووية، نظم الحاسب والطب، لكن هناك قيوداً على النظام الخبير. أبرزها المتطلبات والشروط اللازمة للتحكم والملاحظة تتغير طبقاً للعملية المطلوب ملاحظتها وتعتمد على الزمن والحالة «حساب زمن رد الفعل».

جـ ـ تشخيص الأعطال

وهذه النظم تتولى تحديد الأعطال .

د ـ التصميم

وتتولى هذه النظم تصميم الدوائر الإلكترونية أو المباني مع الالتزام بقيود التصميم مثل نظام Xcon والذي تولى المساعدة في تصميم حاسبات طراز Vax .

وقد طورت النظم الخبيرة في التصميم أساساً لتخدم مجال الكيمياء مثل «الجزئيات العضوية» ونظم الحاسبات مثل «محددات الحاسبات» والإلكترونيات مثل (دوائر Vlsi) والأغراض العسكرية مثل «هوامش الخرائط».

وقد تكون مساحة عرض المشكلة كبيرة لدرجة تعوق تحديد نتائج قرارات التصميم لذا تجزأ بعض المشاكل الفرعية ولأن بعض المشاكل يعتمد كلاً منها على الآخر مما يشكل صعوبة في حل تلك المشاكل ونظراً لتعقيد النظام فإنه قد لا يستطيع حساب تأثير تغيير التصميم أو تسجيل قرارات التصميم لأن قرارات التصميم تصنع بواسطة النظم الخبيرة أولاً بأول أثناء عملية تنفيذ التصميم.

هـ ـ إزالة التلف

تؤدي نظم إزالة التلف إلى تحديد أعراض الأداء الفاسد في نظام طبيعي مثل آلة احتراق. وبما أن مساحة البحث عن الأعراض عادة محدودة لذا كانت النظم الخبيرة ذات كفاءة في إزالة التلف الذي يصاحب التشخيص عادة.

ويستخدم نظام إزالة التلف في الكيمياء وأنظمة الحاسبات الإلكترونية والإلكترونيات، والجيولوجيا والطب.

وبالنظر إلى غرض إزالة التلف فإن التلف الوحيد عادة ما يكون مفترضاً ويوصف له تصحيح مناسب، ولكن تظهر الصعوبة في تطوير النظام الخبير ليتمكن من تصنيف أعراض تلفيات قد تكون متكررة أو متتالية أو متقطعة لأن كيان النظام ليس سهلاً في النظم الخبيرة.

و ـ أغراض التشخيص Diagnosis

تتخصص النظم الخبيرة في تشخيص الأعطال في أي نظام مؤسس على تجزيء البيانات، وهذا الغرض هو الأكثر فهماً والأكثر تطوراً في كل تطبيقات النظم الخبيرة، وتوظف هذه النظم أيضاً في أغراض Debugging وقد طورت تلك النظم لتلائم أنظمة الحاسبات «لتحديد التلفيات في الحاسبات» والإلكترونيات مثل «تشخيص الأعطال في شبكة التليفونات» وفي محطات القوى النووية «لتشخيص حوادث المفاعل» وفي الجيولوجيا «لتحديد مشكلات مرتبطة بالسوائل المحقونة أثناء عمليات التنقيب» وفي الطب «تشخيص أمراض اللسان». وهو نظام مؤسس على فرضية العطل الواحد وقد لا تأخذ في اعتبارها الأعطال المتتالية والمتراكمة والمتقطعة.

ز ـ التدريب والتعليم INSTRUCTION

تتولى النظم الخبيرة في التدريس تدريب الطلاب عن طريق التشخيص وإزالة التلف وتصحيح تصرفات ومعلومات الطالب في مجال معين وطورت هذه النظم أسس المعرفة المطلوبة للطالب في مجال معين لتشخيص أوجه القصور ولتوصيف مهارات التدريب لتصحيح هذا القصور، وتلك النظم لاتزال في مرحلة البحث ولم تصل لمراحل العمل الفعلي.

ويستخدم هذا النظام في الإلكترونيات (التعليم استعمال نظام CAD) وتشغيل المحطات «التعليم

المشتغلين على محطات توليد الطاقة بالبخار» وفي الطب «طرق شرح إدارة التخدير».

والقيد الوحيد في هذا النظام يقع في التفاعل المعقد بين المدرسين والطلاب وفي عملية تعليم الطلاب.

حـ ـ أغراض الشرح INTERPRETATION

تقوم النظم الخبيرة في الشرح بتحليل بيانات وسيلة الاستشعار لتوضيح معناها وتتعامل هذه النظم مع البيانات الحقيقية المقاسة من أجهزة الاستشعار في صورة تيارات متدفقة للبيانات أو في صورة نماذج موجية Waveforms أو في شكل صور.

والهدف الأساسي لتلك النظم هو شرح ما استجد وإيجاد معنى للإشارات وقد طورت هذه النظم لتستخدم في الكيمياء مثل «الوصول إلى أسباب الحوادث من بيانات التفاعلات» وفي الجيولوجيا مثل «شرح مقياس الأعماق» وفي الطب مثل «شرح بيانات جهاز مسح الجسم البشري في الحالات الصعبة» وفي المجال العسكري مثل «شرح بيانات الرادار للدفاع وتحديد هوية السفن».

كما تمدنا النظم الخبيرة بخدمات قليلة التكلفة في مجالات تتطلب إجراء معالجة شكلية (S.P) للمعرفة واتخاذ قرارات ذات صفة بديهية.

مزايا النظم الخبيرة

بالرغم من القناعة التامة بأن النظم الخبيرة لن تحل تماماً محل الخبرة الإنسانية في كل المجالات إلا أنها تتميز بالصفات الآتية:

١ ـ سوف تطور النظم الخبيرة من أداء المتخصصين ذوي مستوى الخبرة المنخفض.

٢ ـ أصبحت النظم الخبيرة من الوسائل المفيدة للإمداد ببعض مستويات الخبرة عندما لا يتوفر الخبير.

٣ ـ تستطيع النظم الخبيرة أن تعطي للبرمجة بعداً جديداً بإدخال قواعد البديهة RULE OF Thumb والمعرفة الحدسية الخبيرة knowledge heuristic expert.

٤ ـ سوف توظف النظم الخبيرة مستوى عالي من الخبرات التي تمكن المستخدم من اكتساب الخبرة في المعرفة الحكيمة Knowledge Judgmental.

٥ ـ تتيح النظم الخبيرة للمستخدم أن يسأل: لماذا اتخذ القرار أو لماذا لم يتخذ؟.

أمثلة على أنواع النظم الخبيرة

يبرز نشاط النظم الخبيرة في أعمال المجال الطبي بشكل واضح ولعل أبرز هذه النظم هي النظم التالية مثل Abel ويستخدم في مساعدة الأطباء على تشخيص الاضطرابات العضوية، والنظام Angy ويستخدم في تحديد أمراض الأوعية الدموية ونظام Baby ودالته مراقبة الأطفال حديثي الولادة ونظام Bluebox وغالباً يعمل مع مرضى الإحباط أما نظام Colt فيختص في الاضطرابات نتيجة تجلط الدم وهناك نظم أخرى لمرضى الصدر والأمراض الباطنة، وأمراض الميكروبات والأوعية الدموية.

مقارنة بين النظم الخبيرة
ونظم المعلومات المعتادة

EXPERT SYSTEMS	CONVEENTIONAL SOFTWARE PROGRAMS
١ ـ قاعدة المعرفة KNOWLEDGE BASE أ ـ تحتوي على أحكام مثل : (١) قاعدة إذ ـ حينئذ IF - THEN RULE (٢) حقائق ب ـ قاعدة المعرفة قابلة للتشغيل . جـ ـ معالجة رمزية للمعرفة SYMBOLIC PROCESS	١ ـ قاعدة البيانات DATA BASE أ ـ تحتوي على بيانات فقط . ب ـ غير قابلة للتشغيل ولكن يمكن السؤال عن محتوياتها . جـ ـ معالجة رقمية للبيانات . NUMERIC PROCESS
٢ ـ وسيلة الاستنتاج من قاعدة المعرفة : INFERENCE ENGINE: تأخذ البيانات من قاعدة المعرفة وتشكلها لأنها تملك خاصية نظام باحث وآلية تركيب السببية .	٢ ـ لا توجد
٣ ـ مهندس المعرفة : KNOWLEDGE ENGINEER هو الذي يبرمج خبرات الخبير من لغة التخاطب إلى لغة الحاسب وهو على مستوى فني عال وملم ببناء النظام الخبير.	٣ ـ مهندس برامج : SOFTWARE ENGINEER ومبرمجين ومحللي نظم البرامج . PROGRAMMER ANALYSIS

وفي المجال الهندسي نلحظ أنظمة :

Nppc ويتولى متابعة المحطات الكهربية النووية .

Reactor ويستخدم في رصد حوادث المفاعلات النووية .

Sacon ويرصد خصائص المواد .

Steamer ويتولى تدريب طلبة الهندسة على تشغيل محطات البخار .

وفي مجال الزراعة هناك نظم تختص بالآفات وأخرى للبذور ، وفي دنيا الصخور والجيولوجيا نجد أكثر من عشرة نظم أما في مجالات الصناعة فتوجد عدة نظم تشمل الهندسة الإلكترونية والحاسبات وضبط ومراقبة خطوط الإنتاج كما تؤدي النظم الخبيرة دوراً كبيراً في دنيا القضاء والقانون ونجدها في مجالات أبحاث الفضاء والكيمياء والفيزياء ، كما تخدم المجالات العسكرية وعدداً آخر من المجالات المدنية .

الحاسبات وحاسة الشم

إذا كانت الحاسبات القادرة على الرؤية والتمييز في بداية الطريق فإن الدراسات على حاسبات الشم لم تحقق أدنى نجاح يذكر حتى الآن إذ لم يصل علماء الفسيولوجي والتشريح وعلم وظائف الأعضاء إلى وضع تصور دقيق عما يتم داخل المخ أثناء الشم لأن الشم ليس مثل الرؤية بل الشم مسألة علاقة بين رائحة معينة وفهم مغزى معين أو معلومة معينة تثير خلايا خاصة في الإنسان تبدأ من الأنف وتنتهي عند ثلاث مناطق في المخ Hippocampus تستقبل الإشارات القادمة وتقلق الإحساس بالرائحة ، ولم يصل العلماء إلى شيء محدد حتى الآن رغم :

أ ـ بحوث والتي فيري في جامعة كاليفورنيا على ميكانيكية الشم عند الأرانب .

ب ـ بحوث إيليا بريجوجين البلجيكي (حائز على جائزة نوبل في الرياضيات) على ميكانيكية شبكة خلايا الأعصاب .

جـ ـ دراسات التغذية الراجعة في عديد من المراكز الطبية بالجامعات الأمريكية .

المراجع

(١) بكري، سعد الحاج.
المحاكاة ـ مجلة الفيصل ـ المملكة العربية السعودية ـ عدد ١٠١ .

(٢) الخولي، أسامة أمين
محنة العلم في العالم العربي ـ عالم الفكر ـ الكويت ـ مارس ١٩٨٧ .

(٣) التويجري، عبدالله
مفاهيم أساسية حول تقنية المعلومات ـ عالم الفكر ـ الكويت ـ أكتوبر ١٩٨٧ .

(٤) ساويرس، وهيب
الآلات المفكرة، دار المعارف ـ القاهرة ـ ١٩٧٠ .

(٥) سويلم، محمد نبهان
أ ـ الحاسب الإلكتروني والصناعة ـ الهيئة العامة للكتاب ـ القاهرة ١٩٩٣ .
ب ـ نظم تشغيل الحاسبات ـ بدون ناشر ـ القاهرة ـ ١٩٩٢ .

(٦) طلبة، محمد فهمي
الحاسب والذكاء الاصطناعي ـ كتب دلتا رقم ١٠ ـ القاهرة ١٩٩٤ .

(٧) عامر، محمد
انهيار اليقين ـ عالم الفكر ـ الكويت ـ مارس ١٩٩٠ .

(٨) غيث، مرفت
الجيل الخامس ـ الذكاء الصناعي ، عالم الفكر ـ الكويت ـ مجلد ١٨ العدد الثالث ـ أكتوبر ١٩٨٧ .

(٩) فهمي ، مصطفى
الذكاء الصناعي ـ موسوعة دلتا ـ القاهرة ١٩٩٠ .

(١٠) Bolter, David
Artificial Intelligence – New York Science Digest – July 1994

(١١) Brookshear, Computer Science – New York Benjamin Inc – 1991

(١٢) Charniak, E. Introduction To Artificial Intelligence – New York – Addison Wesely – 1985

(١٣) Dale, R And Williamson, T
The Myth Micro – London – Starbook – 1980

(١٤) Ho, David
Programmers Refrence Guide To Expert System New York – Howard W. Sams – 1987

(١٥) Hussain, Hussain
Information Processing Managment For Managers – New York – Irwin – 1981

(١٦) Lerner, Eric T. Robotics – Science Digest – July 1985.

(١٧) Luger, G.F
Artificial Intelligence And The Design Of Expert System – California – 1989.

(١٨) Mcnehan, M.L. Expert Systems – Pc – April, 16 – 1985.

(١٩) Macmillan, I
Artificial Intelligence – Economist No 7400 – 3, July 1990

(٢٠) Mccorduck, P.
Machines Who Think – New York W.H.Freeman – 1989

(٢١) Parsay, Kamaran Intelligence Data Bases – New York – J. Wiley 1988

(٢٢) Sanders, Donald Computers Today – London – mc. Grow Hill 1983

(٢٣) Schalkoff Artificial Intelligence, An Engineering Approach – New York – Mc Graw Hill – 1990

(٢٤) Tanimoto, S. I The Elements Of Artificial Intelligence – New York Jhon Wiley – 1990

(٢٥) Waltz, David I. Artificial Intelligence – Scientific American – Vol 247 – No 4 – 1982

(٢٦) Worterman, Donald A. A Guide To Expert System – New York – Addison – Wesely – 1986

(٢٧) Winston, Patrik, H. Artificial Intelligence – New York – Bombay – London – Addison – Wesily 2nd Edit – 1984.

مكونات الإعلام وآثاره من منظور علم النفس

د. عبدالمنعم شحاتة

مقدمة

علم النفس أحد العلوم الإنسانية وهو علم يرجع المؤرخون بدايته الفعلية إلى عام ١٨٧٩ ، حيث أنشأ فونت Wundt - أستاذ الفلسفة بجامعة «ليبزج» الألمانية - أول معمل تجريبي تتم فيه بحوث علم النفس، وإن كان هذا الميلاد لم يأت من فراغ ، فإرهاصاته متعددة، تزخر بها كتابات «أرسطو» و«أفلاطون» والكندي، وابن سينا ، والغزالي، ولوك ، وغيرهم من الفلاسفة اليونان والمسلمين وأوربي ما بعد عصر النهضة .

ويهدف علم النفس هو دراسة السلوك الإنساني دراسة علمية ، أيا كان شكل هذا السلوك حركيا أو وجدانيا أو ذهنيا ، فيسعى إلى معرفة كيف يفكر الناس ، وكيف يتبادلون الخبرات والمعلومات ، كيف يحبون أو يكرهون ، يتعاونون أو يتصارعون ، يحسون ويدركون ويتحركون . . إلخ ، ولهذه الدراسة مستويان :

أ- مستوى الوصف ، يهدف تحديد العلاقات بين مظاهر النشاط الإنساني وتصنيفها سعيا إلى الوصول لقوانين تصف هذه العلاقات .

ب- مستوى التفسير ، يهدف فهم تلك العلاقات ، والتنبؤ بها ، والتحكم فيها ، بالتحكم في العوامل الميسرة -أو المعوقة- لصدور ضرب سلوكي بعينه .

ويتكامل المستويان بهدف دراسة المشكلات اليومية، والبحث عن أفضل حلول لها، خصوصا وأن الاعتقاد السائد الآن هو أن مشكلات الإنسان المعاصر -بمختلف أنواعها ومظاهرها- إنسانية المنشأ، وتتطلب حلا إنسانيا لها.

والبحوث النفسية المعاصرة تنطلق من مسلّمة مؤداها أن «السلوك معرفي المنشأ» أي أن الفرد يتصرف في ضوء المعلومات المتاحة له، وفي ضوء فهمه لها واستعادتها وقت الضرورة[1] وبالتالي يمكن التحكم في السلوك (أفعال الناس وأفكارهم وانفعالاتهم) بالتحكم في المعلومات التي يتعرض لها الفرد، وهكذا يلعب الإعلام المعاصر -رضينا أم أبينا- دورا أساسيا في المجتمع كوسيلة لجعل سلوك أفراده سلوكا مرغوباً فيه اجتماعيا، من خلال استمالتهم نحو أداء أفعال معينة، وذلك عن طريق التحكم في وفرة -أو نقص- المعلومات الضرورية لتقويم بدائل السلوك المتاحة أمام الفرد كي يختار أحدها ليفعله[2] ففي ظل غياب معلومات معينة عن شيء ما (تدخين السجائر مثلا) قد يكون تقويم الفرد له إيجابيا، ويقدم عليه، فإذا اطلع على تلك المعلومات تكون نظرته له سلبية ويحجم عنه، وفي هذا الصدد، يكشف «شيللر»[3] أساليب هيئات الإعلام الأمريكية للسيطرة على الآخرين من خلال السيطرة على عملية تداول المعلومات، والإشراف على معالجتها وتنقيحها بشكل يحدد معتقدات الآخرين وسلوكهم وفق نماذجها وأسلوبها في الحياة، لذلك نجد هيئات الإعلام الغربية عموما والأمريكية خصوصا تهيمن على عملية تداول المعلومات في العالم كله، وتخدم من خلال هذه الهيمنة أهداف السياسة الغربية، وقد أدى تبني «اليونيسكو» في العقد الماضي نظاما إعلاميا جديدا يقلل من هذه الهيمنة إلى أزمة خطيرة بينها وبين كل من الولايات المتحدة وبريطانيا.

المصطلحات

يستخدم الباحثون مفاهيم «الإعلام» و«الاتصال» و«التخاطب»، بالتبادل للإشارة إلى عملية إرسال واستقبال معلومات وإشارات أو رسائل ورموز، يتم تبادلها بين شخصين أو أكثر سواء بشكل مباشر أي المخاطبة وجها لوجه، أو بشكل غير مباشر، أي بالتخاطب عن بعد وعبر وسائل الإعلام الجماهيري المختلفة من صحافة وإذاعة وتلفزيون وسينما ومسرح.. وما شابه.

أهمية دراسة الإعلام

ويهتم علم النفس بدراسة الإعلام من عدة نواحي:

١- باعتباره أحد مجالات السياق النفسي الاجتماعي المحيط بالفرد عبر مراحل ارتقائه المختلفة، فالإعلام، مثله مثل الأسرة أو جماعة الأصدقاء والأقران أو المدرسة أو جماعة العمل، يؤثر في الفرد ويكسبه ضروب سلوك معينة، ومن هذه الناحية يهتم به علم النفس كمؤثر في سلوك الفرد ومصدر لتعلم خبرة.

٢- باعتباره ضربا من السلوك يصدره الفرد، فإرسال المعلومات نشاط يقوم به فرد (المصدر) أو مجموعة أفراد، واستقبال هذه المعلومات نشاط آخر يقوم به آخر (متلقي) أو مجموعة أخرى من الأفراد، وفي كلتا الحالتين تؤثر خصال شخصية هذا الفرد أو ذاك، وقدراته واهتماماته وتفضيلاته وطموحاته في كيفية أدائه لهذا النشاط (الاستقبال) أو ذاك (الإرسال) ويسعى علم النفس لرصد هذا الأثر حجما ووجهة.

وسوف نعرض لزاويتي اهتمام علماء النفس بالإعلام، أي لمكوناته وآثاره.

ما مكونات الإعلام؟

أجمع الفلاسفة عبر العصور على أن عملية الإعلام تتكون من خمسة عناصر هي مصدره ومضمونه ووسيلته ومتلقيه وهدف الإعلام أو الأثر الذي يتوقع المصدر أن يحدثه المقصود في المتلقي(٤)، يشمل كل منها عدة متغيرات تتفاعل فيما بينها وتتبادل التأثير، فأي تغيير بأحدها يؤدي إلى تغيير في العملية ككل، وتتوقف فعالية أحدها على وجود المتغيرات الأخرى، وعلى مدى إسهامها في نتاج المخاطبة أو عملية الإعلام. وسوف نعرض تفصيلا لهذه العناصر ومتغيراتها.

أولا: المصدر

لوحظ تفاوت الأفراد في قدرتهم على استمالة الآخرين والتأثير فيهم، مما أثار التساؤل حول أسباب تفاوت الأثر الناتج عن التعرض للتخاطب نتيجة اختلاف مصدره؟! أو بصيغة أخرى، ما مدى إسهام متغيرات مصدر التخاطب في الأثر الناتج عن التعرض له؟

ولمصدر التخاطب دور رئيسي في العملية الإعلامية، فهو الذي يحدد أهدافها ووسائلها، كما يقوم بانتقاء المادة الإشارية الرمزية اللازمة لها، وصياغتها وتقديمها. وهناك عدد من الخصائص يعزى إلى المصدر، وتزيد من فعالية العملية الإعلامية، وأهم هذه الخصائص(٥) مصداقيته وجاذبيته وقوته وسنعرض لها بالتفصيل.

(١) مصداقية المصدر Source credibility

وهي الدرجة التي يكون عندها المصدر قابلا للتصديق، وتتحدد بخصال شخصيته ومكانته وعلاقته بالمتلقي، وتتأثر بخصال شخصية المتلقي ومضمون التخاطب وسياق تقديمه. والمصدر مرتفع المصداقية هو الشخص الذي يتمتع بكل من الخبرة والكفاءة والأهلية للثقة والرغبة في الكشف عن الحقائق. وليست المصداقية صفة تعزى إلى المصدر، لكنها وجهة نظر المتلقي في المصدر والتي تتأثر بعدد من الهاديات اللفظية وغير اللفظية أثناء إدراكه للمصدر، وحكم يصدره المتلقي على المصدر استنادا إلى عدد من الأبعاد كمستوى تعليم المصدر وذكائه ومكانته الاجتماعية ومثاليته idealism وخبرته بموضوع الرسالة وأهليته للثقة trustworthiness التي تظهر في موضوعيته وعدم اهتمامه بنتاج التخاطب والذي يظهر في انخفاض نيته لاستمالة المتلقي، وسعيه فقط إلى تقديم المعلومات الصحيحة(٦) وخبرة المصدر بالموضوع الذي يتحدث عنه متغير مهم يزيد من مصداقيته، والتي تزيد من إدراك المتلقي لثقة المصدر بنفسه، تلك الثقة التي تقل إذا ما تحدث المصدر عن موضوعات خارج نطاق خبراته، أو اتخذ مواقف لا تتسق مع معتقداته وتفضيلاته وترتبط هذه النقطة بمدى الاتفاق بين موقع كل من المصدر والمتلقي على متصل التأييد (المعارضة)، إذ أظهرت الدراسات زيادة فعالية الاتصال، كلما زاد الاتفاق بين المصدر والمتلقي، بل إن اتفاق وجهات النظر بين المصدر والمتلقي، بشأن قضايا في الماضي، يزيد من فعالية هذا المصدر في استمالة المتلقي نفسه مستقبلا. وقد عرض «هوفلاند» وويس Hovland & Wiess(٧) الدراسات التي تناولت المتغيرات المؤثرة في مصداقية

المصدر، فوجدوا أن العمر والمكانة من أهم هذه المتغيرات حيث يتأثر أداء الأطفال إذا ما شاهدوا أداء طفل أكبر منهم سنا، كما تبين البحوث أن فعالية التخاطب تزداد إذا قدمه مصدر مرتفع المكانة.

أما الموضوعية، فهي الجانب الآخر لمصداقية المصدر، وتتأثر بمتغيرات السياق الذي يقدم فيه التخاطب، وبمتغيرات الرسالة، وبخصال شخصية كل من المصدر والمتلقي، مما يشير لتفاعل واضح بين هذه المتغيرات[٤].

أما عن تأثير مصداقية المصدر في فعالية التخاطب، والذي تناولته دراسة «هوفلاند» و«وايس» المشار إليها سابقا - وأيدت نتائجها الدراسات التي تلتها - فقارنت بين استجابات مجموعتين لاستخبار رأي قبل وبعد تخاطب قدمه مصدران أحدهما مرتفع الأهلية للثقة، والثاني منخفض الأهلية للثقة، وذلك لإلقاء الضوء على آثار التفاعل بين المصدر ومضمون التخاطب، وتوصلا لما يلي:

أ - عدم وجود فرق دال في مقدار المعلومات المتعلمة فعلا من المصدرين، سواء قيست الاستعادة بعد التخاطب مباشرة أو بعده بأربعة أسابيع.

ب - وجود تغير - ذي دلالة إحصائية - في الرأي، إذا قام بالتخاطب مصدر مرتفع المصداقية بالمقارنة بالمصدر منخفض المصداقية، وذلك إذا قيس الرأي بعد التخاطب مباشرة، أما إذا طالت الفترة الفاصلة بين التعرض للتخاطب وقياس الرأي نحو موضوعه، قل الاتفاق بين موقفي المتلقي والمصدر مرتفع المصداقية وزاد الاتفاق بين المتلقي والمصدر منخفض المصداقية، وأرجع الباحثون ذلك إلى نسيان المضمون الذي تعلمه المتلقي أثناء التخاطب.

ويرى الباحثان أن الفروق في اكتساب المعلومات الواردة في التخاطب والاحتفاظ بها -النتيجة الأولى- دالة الفروق بين المتلقين في القدرة على التعلم، بغض النظر عن درجة مصداقية المصدر[٨] بينما الفروق في تغيير الرأي نتيجة التعرض للتخاطب -النتيجة الثانية- ترجع لفروق في تقبل مضمون التخاطب.

ذلك التقبل الذي يتأثر بمتغيرات مثل: مصداقية المصدر ومكانته واتجاه المتلقي نحوه.. إلخ، مما يشير إلى تفاعل محتمل بين مصداقية المصدر وعدد من العوامل الخاصة بمكونات التخاطب الأخرى، وتؤيد نتائج البحوث المعاصرة ذلك، إذ يتوقف إسهام مصداقية المصدر في فعالية التخاطب على عدد من المتغيرات الأخرى مثل:

أ - الموقف الذي يدعو له، فالمصدر مرتفع المصداقية أكثر فعالية من متوسطها إذا دعا لموقف اتجاهي يستهجنه المتلقي، أي يختلف معه في حين أن المصدر متوسط المصداقية أكثر فعالية من مرتفعها، إذا دعا لموقف اتجاهي يفضله المتلقي أي يتفق معه في الرأي.

ب - هدف المصدر: يزيد إسهام مصداقية المصدر في فعالية التخاطب، إذا كان هدفه زيادة معلومات المتلقي عن موضوعات التخاطب، وذلك بالمقارنة باستهداف تغيير الاتجاه نحوه.

جـ- معالجة المتلقي للرسالة، وهل هي معالجة معرفية منتظمة، تعتمد على فهم الحجج واستدعاء ما يرتبط بها من الذاكرة، أم هي مجرد استرشاد heuristics بهاديات بسيطة في تقبل الرسالة أو رفضها، واتباع المتلقي لإحدى المعالجتين يتوقف على عدد من خصال شخصيته كقدرته على التحذير الذاتي self montering وذكائه ومدى تفتحه الذهني.. إلخ فإذا اعتمد المتلقي على الهاديات البسيطة - وليس المعالجة المنظمة - في الاستجابة للرسالة، برز دور مصداقية المصدر أي خبرته وموضوعيته وأهليته للثقة، في إحداث هذه الاستجابة[٩].

(٢) جاذبية المصدر Attractiveness

تلعب كل من الجاذبية الجسمية للمصدر - بغض النظر عن نوعه ونوع المتلقي - ومهاراته التعبيرية غير اللفظية، دورا مؤثرا في تحديد استجابات الأشخاص له، وتزيد من قدرته على استمالة المتلقي، وقد تناول الباحثون جاذبية المصدر[١٠] من جوانب ثلاثة مرتبطة فيما بينها ارتباطا يكاد يكون سببيا، حيث يقود التشابه similarity في رأي «نيوكومب» Neacomb[١١] إلى الألفة familiarity التي تقود للتفضيل liking أو يقود التفضيل للألفة التي تقود للتشابه.

وتشير أدلة كثيرة لتأثر المتلقي بالرسالة المقدمة من مصدر يتشابه معه في الأهداف والحاجات، وتشابه المتلقي والمصدر في الخصائص الديموجرافية والاجتماعية وفي الأيديولوجية المتبناة - والتشابه الأيديولوجي أكثرها تأثيرا يزيد من جاذبية المصدر ومن تفضيل المتلقي له، مما يزيد من فعالية المصدر في التأثير على المتلقي حتى وإن نسب إليه ما لا يتعلق بمحاولات التأثير من خلال التخاطب - من أمور يختلف فيها مع المتلقي وتكشف الدراسات العملية والميدانية التي تناولت علاقة التشابه بالتفضيل، أننا نفضل الذين نتشابه معهم، ولا نحب الذين يختلفون معنا، وتؤكد وجود علاقات سببية بين كل من التشابه والتفضيل، فأيا منها يؤدي إلى الآخر[٤].

وقد اهتم الباحثون بالتفضيل المتبادل بين الأفراد، وذلك بعد ما لوحظ من أننا نعزو كثيرا من السمات المرغوب فيها الجذابة إلى من نحبهم والشخص المفضل أو الجذاب هو من يحظى باتجاه إيجابي من الآخر، بمعنى آخر أن حضوره قد اقترن - وبشكل متكرر - بمكافأة تلقاها هذا الشخص فأدى هذا الاقتران إلى نمو اتجاه إيجابي لديه وطبقا لهذا المعنى، فإن الفرد يتعلم أن يحب الآخر أو يكرهه وبإمكاننا فهم مشاعر الحب أو التفضيل كنوع من توقع الإثابة وفهم مشاعر الكره كنوع من توقع العقاب أو الإحباط، يثيره منبه ارتبط مسبقا بهذه الخبرة المؤلمة، تؤدي لإصدار استجابات تجنب.

وأهمية أن يكون المصدر مفضلا لدى المتلقي تتلخص في أنه يعد مدعما ثانويا ودافعا لتقبل الرسالة، خصوصا إذا كانت تدعو لموقف اجتماعي غير مرغوب فيه أو كانت حججها ضعيفة. وقد اهتمت نظريات كثيرة في مجال تغيير الاتجاه عبر التخاطب بتفضيل المتلقي للمصدر، منها على سبيل المثال نظريات التوازن balance هايدر Haider المقاربة الاجتماعية لـ «فستنجر» Fastenger التماثل/ التعارض الإدراكي لـ هوفلاند Hovland التوحد identification لـ «كلمان» Kelman.

(٣) قوة المصدر Power

تعد قوة المصدر، أو قدرته على التأثير في الآخرين، دالة كل من تفضيل الآخرين له، وجاذبيته لهم ودوره في النسق الاجتماعي الذي يؤهله للتحكم في نظم الإثابة والعقاب أي قدرته على التأثير في مصادر المعلومات والمعايير، لتميزه بالكفاءة والخبرة، ويمكنه هذا التحكم من جعل المتلقي يقر sanction بدعواه، وإن كانت البحوث تبين أن قدرة المصدر على الإثابة أكثر تأثيرا من قدرته على العقاب.

وتعمل عدة عناصر على زيادة إسهام قوة المصدر في تأثير مخاطبته للمتلقي منها: كون حجج هذه المخاطبة ضعيفة ويتم تقديمها في ظل ضوضاء، كون المصدر قوي بدرجة كبيرة، ويحظى بتعاطف المتلقي، يؤكد ذاته بهاديات غير لفظية، ويتسم وجوده في موقف التخاطب، وكذلك تحكمه في نظم الإثابة والعقاب بالشرعية legitimacy[١٢] وقد استعرض «ماكجوايره» الدراسات التي تناولت إسهام قوة المصدر في فعالية المخاطبة، والتي تثير نتائجها التساؤلات التالية:

أ ـ ما العلاقة بين قوة المصدر على جعل المتلقي يقر بدعواه sanction (من خلال قدرته على الإثابة والعقاب، والإثابة أكثر تأثيرا) وبين تأثيره في المتلقي؟

ب ـ إذا كانت لقوة المصدر فعالية في إحداث التغيير الاتجاهي، فهل لها نفس الفعالية في تغيير سلوكه؟

جـ ـ هل بإمكان المصدر إخضاع المتلقي، وهل إمكانيته هذه (مطلقة أم نسبية) ولأن الباحثين أهملوا دراسة علاقة قوة المصدر بالتأثير الاجتماعي في الاتجاهات والسلوك، فمن النادر وجود إجابات حاسمة على تلك التساؤلات.

وتؤكد البحوث التي أجريت مؤخرا أن خصال المصدر تؤثر في عملية الإعلام من خلال التأثير في دافعية المتلقي للاستمالة وإثارة حاجته إلى تلقي الرسالة، وأن هذا التأثير مرهون بمتغيرات موقفية أي سياق الاتصال إذ يزيد هذا التأثير أو ينخفض تبعا لوجود متغيرات موقفية معينة أو غيابها[٩].

ثانيا: الرسالة The message

تعد متغيرات الرسالة أهم مكونات الإعلام وأكثرها جذبا لاهتمام الباحثين لأنها مضمونة، أو مجال المنبه الذي ينتظم مبدئيا من الإرشادات والرموز المقدمة من مصدرها والمستقبلة من خلال قناة أو عدة قنوات، والسؤال المطروح دائما هو: ما الخصائص العامة التي إذا اتسمت رسالة بها زاد تأثيرها؟ أو بمعنى أكثر إجرائية: ما الأبعاد الأساسية التي يؤدي توفرها في رسالة ما إلى زيادة فعاليتها؟ ومحاولة الإجابة تكون بتناول عناصر الرسالة والفعالية النسبية لكل عنصر كما يلي:

(أ) متغيرات إعداد الرسالة

١ - أيها أكثر فعالية

الرسالة التي تتضمن حججا أو براهين عقلية أم تلك التي تلوح بتهديدات أو انفعالات معينة

وتستثير حماس المتلقي وعواطفه[١٣]؟ على أساس أن الأولى وتسمى مناشدات appeals منطقية تستثير المحاجة argumentation المنطقية لدى المتلقي من خلال تضمين الرسالة مبدأ عاما يقبله استنادا إلى أدلة واقعية تذكرها الرسالة، بينما تثير الرسالة الثانية ذات المناشدات الانفعالية إلى تضمين الرسالة تلويحا بأن عدم تقبل توصيات الرسالة يترتب عليه نتائج مؤلمة، أو تضمين الرسالة محاولة تقوية هذا التقبل من خلال وضع المتلقي في حالة مزاجية سارة أثناء تلقي الرسالة، أي أن المناشدات المنطقية تعني معالجة الوسيلة المستخدمة للوصول إلى هدف بتقديم أدلة تثبت صحة المقدمات التي يستدل منها على صحة ما توصي الرسالة به، في مقابل تقويم المناشدات الانفعالية للرسالة بالإشارة إلى جاذبية المترتبات الناتجة عن تقبل المتلقي لما توصي الرسالة به عن تعارض شديد بينها فبعض البحوث يؤكد فعالية المناشدة الانفعالية لتضمنها مزيجا من الإشارات اللفظية وغير اللفظية تزيد من وقع التخاطب بينما يؤكد بعضها الآخر فعالية المناشدة المنطقية لاحتمال إثارتها دافعية المتلقي للتفكير فيما تقدمه الرسالة من حجج ولم يجد بعضها الثالث فروقا دالة بين نوعي المناشدة[١٤].

وربما يرجع هذا التعارض إلى صعوبة التميز الإجرائي بين أسلوبي المناشدة لغياب التعريفات الإجرائية لكل منها، وغياب الدراسات التجريبية المحكمة لأحد أساليب المناشدة التي تم تمييزها بوضوح، كما أن التفاعل المتبادل والمعقد بين متغيرات موقف الاتصال تجعل مثل هذا التعرض بين النتائج متوقعا.

خلاصة القول، ترجح البحوث أن المعلومات وحدها لا تكفي لتغيير الاتجاه أو السلوك، إذ يتطلب الأمر غالبا تقديمها في سياق دافعي أو انفعالي يعطيها شيئا أو وقعا معينا، فالعوامل الدافعية والانفعالية تلعب دورا أساسيا في تعديل الاتجاه الذي يبدأ اكتسابه من خبرات الحياة التي تشبع حاجات الفرد أو لا تسيغها.

٢- يعد الكشف عن فعالية الرسائل التي صممت بهدف إثارة خوف المتلقي أحد مجالات البحث الأكثر ارتباطا بالمقارنة السابقة بين كل من المناشدات المنطقية والانفعالية وتتكون هذه الرسائل -في رأي ليفنثال leventhal[١٤]- من جزأين رئيسين:

- معلومات تصف مدى خطورة سلوك يصدره الفرد، وتشمل هذه المعلومات أسباب إصدار هذا السلوك ومترتباته.

- معلومات تصف كيفية تجنب هذا السلوك الخطر، أي التوصيات التي تقدمها الرسالة ويتم التعبير عن المعلومات المتضمنة في الجزأين بنبرة انفعالية لا تخلو من حقائق أو أدلة واقعية عن الآثار المترتبة على عدم تبني توصيات الرسالة.

وتعد الدراسة التي أجراها «جانيس» Janis و«فيشباخ» Fishbach[١٥] أكثر الدراسات ذيوعا، حيث قارنا بين مستويات ثلاثة من الخوف (المرتفع - المتوسط - المنخفض) تستثير كل منها رسالة (محاضرة من ١٥ دقيقة عن إهمال الأسنان) قدمت إلى أربع مجموعات متكافئة، ثلاث منها تجريبية، والرابعة ضابطة (ضمت جميعها مبحوثين من طلاب الصف الأول بإحدى المدارس الثانوية). ووجدوا أن المستوى المرتفع من الخوف

أدى إلى مستوى أقل من تقبل الرسالة، بالمقارنة بالمستوى المتوسط، الذي أدى بدوره إلى مستوى أقل من التقبل بالمقارنة بالمستوى المنخفض، أي أن المستوى المنخفض من الخوف كان أكثر فعالية وأرجعوا ذلك لأسباب ثلاثة:

أ ـ يستحث مستوى الخوف المرتفع المبحوث لتجنب التعرض للرسالة أو عدم الانتباه لمضمونها، مما يؤدي إلى الفشل في تلقيها.

ب ـ إذا نظر المتلقي إلى المصدر على أنه مسئول عن إثارة هذا الخوف فسوف يرفض ما يقدمه، مما يؤدي إلى الفشل في تقبل توصيات الرسالة.

جـ ـ يحدث مستوى الخوف المرتفع ضررا بكل من تلقي الرسالة وتقبلها إذا تعذر خفض التوتر الانفعالي المستثار نتيجة هذا المستوى المرتفع بطمأنة المتلقي من خلال التخاطب أو بطمأنة ذاتية يقوم بها المتلقي.

حاولت عدة بحوث ـ فيما بعد ـ استعادة نتائج دراسة «جانيس» وفيشباخ وتكشف هذه البحوث عن نتائج متعارضة، إذ يكشف بعضها عن نتائج سلبية بين مستوى إثارة الخوف وتقبل الرسالة، في حين يكشف بعضها الآخر عن تأثير إيجابي لمستوى الخوف في هذا التقبل، بينما يكشف البعض الثالث أن لا أثر له في عدم تبني توصيات الرسالة(٤، ١٤).

وتكشف بعض البحوث أن مستوى الخوف المرتفع أكثر فعالية من المستوى المنخفض[١٦] وتتمثل هذه الفعالية في كل من:

أ ـ سرعة تأثر المبحوثين بالتهديد المتضمن في الرسالة.

ب ـ اتجاه ونية سلبية نحو موضوع التهديد (تدخين السجائر).

جـ ـ اتجاه ونية إيجابية نحو الفعل الذي يخفض مستوى الخوف (الامتناع عن التدخين) أي أن الرسائل الأكثر تهديدا تستثير ـ بالمقارنة بالرسائل الأقل تهديدا ـ عددا من الظروف النفسية الضرورية لإنقاص معدل إصدار السلوك الخطر ومع ذلك يظهر المبحوثون تأثيرا في معتقداتهم ونياتهم للفعل في المستقبل، ولا يبدون هذا التأثير فيما يفعلون الآن فعلا، لذلك يوصي الباحثون بضرورة أن تركز الرسالة على الأفعال النوعية المرغوب فيها (عدم التدخين) والتي يمكن بها تجنب مثيرات الخوف المستثار والتي تمكن المتلقي من تنظيم الظروف الخارجية المشجعة على تدخين السجائر، كما يجب أن تحدد الرسالة مدى حدوث الحدث المؤلم ـ الذي تهدد به الرسالة ـ إذا لم يقبل المتلقي توصياتها.

ويذكر الباحثون أن عددا من المتغيرات يزيد من فعالية مستوى الخوف المرتفع، منها: وضع توصيات الرسالة في نهايتها ـ كون المتلقون مرتفعي الدرجة على مقياس تقدير الذات ـ كون الرسالة تتناول موضوعات صحية أكثر خطورة ـ كون هدف الرسالة هو تغيير اتجاه المتلقي وليس تهيئته لمقاومة الدعاية المضادة ـ مدى الوقت الفاصل بين عرض الرسالة والقياس البعدي، فكلما قصر هذا الوقت زادت الفعالية، وذلك لتلاشي آثار الخوف بمرور الوقت.

خلاصة القول: إن البحوث تكشف عن فعالية نسبية لمنع الأفراد من إصدار سلوك خطر صحيا (كالتدخين) عن طريق تغيير اتجاهاتهم المحبذة لهذا السلوك من خلال التلويح بمترتباته المستهجنة والمؤلمة، وأن هناك عددا من المتغيرات تلعب دورا معدلا لهذه الفعالية من هذه المتغيرات: الفروق الفردية في مستوى القلق لدى المتلقين، مستوى تعليمهم، مدى ملاءمة الرسالة لهم، بساطتها ووضوحها، مصداقية مصدرها.

ويرى بعض الباحثين أن فعالية الرسائل المثيرة لخوف المتلقي، لا ترجع إلى إثارة هذا الخوف بقدر ما ترجع إلى عوامل أخرى (مثل: التشريط، قابلية الاتجاهات للتغير، ما يترتب على الخوف من تشتيت المتلقي عن فهم مضمون الرسالة أو تكوين حجج مضادة لها، دور المعلومات المقدمة وأسلوبها.. إلخ) اختلفوا في تحديدها.

٣- ما مدى فعالية تضمن موقف التخاطب لمدعمات؟ وتشمل الإجابة نوعين من المدعمات:

أ ـ استخدام مدعمات خارجية تتمثل في شغل المتلقي بنشاط سار أثناء تلقيه الرسالة وأشهر الدراسات التي تناولت هذا النوع من التدعيم هي دراسات «جانيس» وزملائه[١٧]، والتي سميت بـ «دراسات الأكل»، حيث كانت الرسالة تعرض أثناء تناول أفراد إحدى المجموعتين ـ المجموعة التجريبية ـ للطعام، ووجد فرق دال إحصائيا بين المجموعتين فالمجموعة التجريبية أكثر تقبلا للرسالة.

واستخلص «ماكجواير»[illegible] أن نتائج البحوث التي تناولت تقديم مدعمات خارجية أثناء عرض الرسالة، تشير بوجه عام إلى تقوية التدعيم الإيجابي لمصدر الرسالة، وإضعاف التدعيم السلبي له، وذلك إذا قدم التدعيم أثناء التخاطب أو بعده مباشرة.

ب ـ تضمن الرسالة التدعيم: [illegible] من مناحي تفسير عملية تغيير الاتجاه عبر التخاطب فكرة أن موقف تغيير الاتجاه عبر التخاطب موقف تعلم، فمتغيرات التخاطب منبهات، وتوصياته استجابة مرغوب فيها يجب تعلمها وحججه مدعمات لهذه الاستجابة، وكذلك العبارات التي صيغت بها هذه الحجج، فاستخدام عبارات تحظى بموافقة المتلقي، تعد كما لو كانت مكافأة أو مدعما إيجابيا لتوصيات الرسالة، كما أن تكرار اقتران هذه العبارات بموقف اتجاهي معين يزيد من احتمالات تبني المتلقي له، وتقل هذه الاحتمالات بشكل دال إحصائيا إذا اقترن هذا الموقف الاتجاهي بعبارات تستثير معارضة المتلقي.

وهناك تفاعل بين استخدام التدعيم بوساطة العبارات وصياغتها وترتيب عرض الرسائل التي تعرض وجهتي النظر، فهناك فرق دال إحصائيا يكشف عن تقبل لوجهة النظر المعروضة أخيرا إذا سبقتها عبارات تحظى بموافقة المتلقي، أو تبعتها عبارات تستثير معارضة، بينما يكون تقبل وجهة النظر المعروضة أولا إذا ما سبقتها عبارات يرفضها المتلقي، أو تبعتها عبارات يقبلها.

٤- ذكر توصيات الرسالة مقابل التلميح لها[١٨]

ترجع بداية الاهتمام بهذه النقطة المرتبطة مباشرة بالمناشدات المنطقية إلى الاعتقاد بأن العلاج النفسي غير المباشر أكثر فعالية من العلاج النفسي المباشر، وموقف العلاج النفسي موقف تخاطب. ذلك الاعتقاد الذي بدأ في أحضان التحليل النفسي، ثم ترسخ على يد «كارول روجرز»، وأصبح له صداه في

الدراسات الإعلامية، حيث يثار السؤال الخاص بمدى فعالية الرسالة التي يذكر مصدرها توصياتها صراحة بالمقارنة بالرسالة التي يلمح مصدرها لتوصياتها، تاركا للمتلقي استنتاجها بنفسه؟ وقد تبين في عدد من البحوث عرضها «ماكجواير»(٤) أنه من الأفضل ذكر توصيات الرسالة صراحة، لأن ذلك يعطي المتلقي إغلاقا لمجال إدراكه، وبالتالي يدرك المصدر وكأنه أكثر ثقة وأقل تناقضا، بالإضافة إلى زيادة دافعية المتلقي لقبول المقدمات، ويبدو أن هناك ضرورة لوضع عدد من متغيرات موقف التخاطب الأخرى في الحسبان عند اتخاذ قرار التصريح بتوصيات الرسالة أو التلميح لها، إذن يتوقف فعالية هذا أو ذاك على متغيرات مثل مصداقية المصدر ونوعية القضية التي يتناولها وخصال شخصية متلقيه (دافعيته، ذكاؤه.. إلخ)، حيث تبين ــ على سبيل المثال ــ أن التلميح كان أكثر فعالية مع مرتفعي الذكاء، وأقل فعالية مع منخفض الذكاء.

* - عرض وجهة النظر المعارضة لوجهة نظر الرسالة، أم إغفالها

One - Vs. Tow sided أيها أكثر فعالية، عرض وجهة النظر المعارضة أم إغفالها؟ ، وأول البحوث التي تصدت للإجابة عن هذا التساؤل هو بحث هوفلاند وزملائه(١٩) حيث قارنوا بين مجموعات ثلاث: تعرضت الأولى (ن = ٢١٤) لوجهة النظر المؤيدة فقط، وتعرضت الثانية (ن = ٢١٤) لكل من وجهة النظر المؤيدة وتفنيد وجهة النظر المعارضة، وكانت المجموعة الثالثة (ن = ١٩٧) ضابطة، فظهر أن عرض وجهتي النظر على متلقين يعارضون المصدر، كان أكثر فعالية (٤٨٪ مقابل ٣٦٪) من عرض وجهة نظر واحدة، بينما عرض وجهة نظر واحدة ــ وتجاهل الحجج المعارضة ــ على متلقين يتفقون مع المصدر، كان أكثر فعالية (٥٢٪ مقابل ٢٣٪) من عرض وجهتي النظر، وبوضع مستوى التعليم في الحسبان، تبين أن عرض وجهتي النظر على متلقين أتموا الدراسة الثانوية كان أكثر فعالية من عرض وجهة نظر واحدة، والعكس إذا كان المتلقون لم يتخرجوا من المدارس الثانوية وبإعادة الدراسة ولكن مع إدخال إجراء جديد، وهو تقسيم كل مجموعة إلى قسمين، يتعرض أحدهما ــ بعد التعرض للرسالة الأولى بأسبوع ــ لوجهة نظر معارضة من مصدر غير مصدر الرسالة الأولى، بينما لا يتعرض القسم الثاني من المجموعة لشيء. لم يوجد فارق دال إحصائيا (٦٤٪ مقابل ٦٩٪) بالنسبة للقسم الثاني من المجموعتين، أي اللذين لم يتعرضوا لاتصال تال. بينما كان الفارق دال إحصائيا (٦١٪ مقابل ٢٪) بالنسبة للقسم الذي تعرض لاتصال تال واستخلص هوفلاند وآخرون (١٩) مما سبق ما يلي:

أ ــ تضمن الرسالة لحجج معارضة، يزيد من فعاليتها في حالة ما إذا كان الجمهور يتعرض لاتصال تال معارض، بغض النظر عن موقفه الاتجاهي السابق أو كان الجمهور معارضا مبدئيا بغض النظر عن التعرض لاتصال تال.

ب ــ يزيد إغفال الرسالة للحجج المعارضة من فعاليتها في حالة توجيهها لجمهور يتفق مبدئيا مع المصدر، ولن يتعرض لاتصال معارض أو كانت تتناول موضوعا أقل جدلا، أقل ألفة للمتلقي، ومقدمة لتلق أقل ذكاء، وكذلك في حالة وجود علاقة شخصية بين المصدر والمتلقي.

وقد اعتبرت فعالية عرض وجهتي النظر إذا ما كان الجمهور يتعرض لاتصال تال معارض، أساسا لنظرية التحصين inoculation ضد الدعاية المعارضة والتي تفترض أن عرض وجهة النظر المعارضة في سياق رفضها، يضعف فعاليتها في المستقبل[19].

٦ - أسلوب الرسالة message's style

كانت المناحي المبكرة لدراسة أسلوب الرسالة عبارة عن أوصاف أولية حيث استخدمت المقاييس الأسلوبية لوصف الأنماط الأدبية ثم استطاع الباحثون تطوير خطوات تحليل الأسلوب[20]، والتي تتيح تحديد الخصائص attributas الأسلوبية التي يمكن استخدامها كمؤشرات تنبؤية، من خلال حساب معدلات تكرار هذه الخصائص في الرسائل المختلفة، وأكثرها استحسانا من المتلقين، لتحديد أكثرها فاعلية في استمالتهم.

وقد حظي أسلوب الرسالة باهتمام ضئيل[21] من المتخصصين في ميدان التخاطب والاستمالة، وتمثل هذا الاهتمام -على ضآلته- في دراسة فعالية الرسائل جيدة التنظيم، أو الخالية من الأخطاء النحوية أو المتضمنة أسئلة تعجيبة questions rhetorica أو المتضمنة للفكاهة واستخدام الأشكال التوضيحية[4].

ب - تقديم الرسالة

١ - إذا قرر المصدر التصريح بتوصيات رسالته، هل من الأفضل له ذكرها في مقدمة الرسالة أم في ختامها؟ يوصي الباحثون بتوقف الإجابة على تفاعل هذا العنصر مع متغيرات: معارضة المتلقي السابقة للموقف الاتجاهي للرسالة، مصداقية المصدر - تعقيد الرسالة - ذكاء المتلقي، ألفته بالقضية المثارة.

ويتوقع الباحثون أن يؤدي ذكر التوصيات في مقدمة الرسالة إلى: زيادة قابليتها للفهم، تركيز انتباه المتلقي، إعطائه تصورا واضحا عن مغزى الرسالة وهدفها ويرى باحثون آخرون أن ذلك يؤدي إلى: فقدان تعاطف المعارضين لاتجاه الرسالة وصرف انتباههم عن مضمونها، على الرغم من أنهم هم المراد تغيير اتجاهاتهم من خلال هذه الرسالة. كما يظهر المصدر متحيزا وغير موضوعي و يعتمد على استمالة المتلقي[22].

٢ - وإذا تضمنت الحجج التي اختارها المصدر لاستمالة المتلقي، حججا يتوقع أن يرغب فيها المتلقي، وأخرى غير مرغوب فيها، فبأيها يبدأ؟ تكشف البحوث التي حاولت الإجابة عن نتائج متعارضة وذلك لصعوبة تحديد الحجج المرغوب فيها أو غير المرغوب فيها، فهذا البعض غامض، فهل المرغوب فيها هي التي يوافق عليها المتلقي قبل التعرض لها، أم التي تجلبه للموافقة عليها بعد عرضها عليه؟ الإجابة بحاجة إلى مزيد من البحوث.

٣ - وإذا كان بعض الحجج ضعيف وبعضها قوي، فبأيها يبدأ المصدر؟ ينصح البعض بالبدء بالحجج القوية لأنها تجذب انتباه المتلقي مما يزيد من فهم الرسالة والبعض الآخر ينصح بالبدء بالحجج الضعيفة، معتبرا الحجج مدعمات لتوصيات الرسالة، وبالتالي، فالحجج الأقوى هي مكافأة أكبر، وأن الانتقال من مدعم أصغر إلى الأكبر، أكثر فعالية من المدعم الأكبر إلى الأصغر، فإن البدء بالحجج الأضعف ثم الأقوى أكثر فعالية ويرى فريق ثالث أن البدء بالحجج الأضعف أكثر فعالية في حالة ما إذا كانت القضايا المثارة في

الرسالة مألوفة، وقدمت لجمهور شديد الاهتمام بها، في حين أن البدء بالحجج الأقوى أكثر فعالية بالنسبة للقضايا غير المألوفة المثارة أمام جمهور لا يهتم بها (١٩).

٤ ـ إذا قرر المصدر عدم إغفال الحجج المعارضة لموقفه الاتجاهي وتفنيدها فهل يبدأ بهذا التفنيد أم يبدأ بعرض وجهة نظره أولا؟

يرى بعض الباحثين أن عرض الحجج المؤيدة أولا أكثر فعالية إذا كان المتلقي غير مدرك لوجهة النظر المعارضة، في حين تفنيد الحجج المعارضة أولا إذا كان المتلقي على وعي بها، وكان ذكاؤه مرتفعا، وكان شديد الانشغال بالقضية موضوع الرسالة، وكان المصدر بحاجة إلى تأكيد تمكنه وسعة اطلاعه(٤).

ويمكن إجمال المبادئ التي يمكن توظيفها عند ترتيب الأدلة داخل الرسالة وفقا لما يلي:

أ ـ على المصدر ألا يتعرض للحجج المعارضة التي لا يسهل تفنيدها، خصوصا إذا كان المتلقي واعيا بها.

ب ـ عليه أن يعطي الفرصة للجمهور المعارض كي يكشف عن وجهة نظره ثم يبدأ الرد عليه بكشف دوافعه من معارضة وجهة نظر المخاطب.

جـ ـ أن يذكر المحاجة أو التفنيد الإيجابي في نهاية الرسالة.

٥ ـ إذا وجد مصدران في موقف التخاطب، وأراد أحدهما استمالة المتلقي أكثر من الآخر، فهل يعرض رسالته أولا أم بعد هذا المصدر الآخر؟

وهو ما يسمى بـ «الترتيب العرضي» والذي حظي باهتمام كبير، وتناولته بحوث عدة، بدأت بما يسمى «بحوث الهالة» وأثر تكوين الانطباعات الأولى عن الشخص، وتؤكد هذه البحوث أن الرسالة المعروضة أولا أكثر تأثيرا في استمالة المتلقي، ودعمت ذلك بعدد من المبادئ النفسية التي تبرز أثر الأولوية peimacy، من هذه المبادئ:

أ ـ مبادئ التعليم، التي تكشف عن ضعف التعليم بمرور الوقت نتيجة الكف اللاحق، وبالتالي فالمادة المقدمة أولا يتم تعلمها بصورة أفضل(١٩).

ب ـ مبادئ الوجهة العقلية mental set فاعتمادا على المادة المعروضة أولا، يكون المتلقي وجهة عقلية معينة، يفسر من خلالها المواد التي يتعرض لها فيما بعد، وبالتالي يؤدي عرض المادة المقدمة أولا إلى تحريف معنى المادة المقدمة بعدها(٤).

وهناك عدد من المتغيرات يحدد تفاعلها أي المادتين المقدمة أولا أم أخيرا أكثر فعالية، فالمادة المقدمة أولا أكثر تأثيرا في استمالة المتلقي إذا تناولت قضايا جدلية مألوفة لمتلقين شديدي الاهتمام بها، مع غياب هاديات معارضة، وقيام المصدر نفسه بتقديم المادتين. في حين أنه يكون للمادة المقدمة أخيرا تأثير أكبر في ظل وجود فترات زمنية بين عرض المادتين، قيام المتلقي بأنشطة فيما بين تلقيه المادتين، أو كان أقل دافعية للتلقي، أو قدمها مصدران مختلفان.

ومازالت هناك عوامل يجب تناولها بالدراسة، مثل توقع المتلقي لتقديم وجهة نظر واحدة أم الوجهتين، ودراسة ترتيب العرض في مواقف تخاطب طبيعية - وليست معملية - لمعرفة أثر التعرض الانتقائي، ومدى فعالية تقديم المادة التي ترضي حاجة سبق أن أثارتها مادة أخرى بعد تلك المادة مباشرة أم يفصل بينهما فاصل زمني، وما مدى هذا الفاصل الزمني؟ كل هذه وغيرها من الأسئلة بحاجة إلى مزيد من البحوث تعتمد على نماذج نظرية تضع في حسبانها قوانين التعليم والإدراك والدافعية وتتم إجراءاتها بالدقة المنهجية التي تسمح بالكشف عن المتغيرات المؤثرة[٢٣].

٦- وإذا قدم المصدر رسالة شفاهة، فهل يحرص على أن يكون إلقاؤه واضحا طليقا شديد الوقع والإيقاع وصوته مرتفع... إلخ؟ ويتوقف ذلك على متغيرات المصدر، فإذا كان أقل مكانة وليس أهلا للثقة، كان التقديم الشديد (صوت مرتفع، سريع الإلقاء..) أكثر فعالية لأنه يشتت انتباه المتلقي ويقلل من إدراكه لكفاءة المصدر ويحد من معالجته لمضمون الحديث كما يحد أيضا من تقويمه الناقد للرسالة كل هذا قد يساعد على تقبله لها[٤].

ومع ذلك يرى «سكورد» و«باكمان»[٢٣] أن هذا التقديم يقلل من مصداقية المصدر لأنه يجعل المتلقي يدركه وكأنه يحاول استمالته. ويصعب تأكيد أي من الرأيين، لصعوبة تحديد خصائص الأسلوب الأمثل للإلقاء تحديدا دقيقا وإجرائيا.

٧- وإذا أراد المصدر إقناع المتلقي بوجهة نظره، فهل تكرار عرض رسالته يحقق له هذا؟ يعتقد البعض أن الحجج المتضمنة في الرسالة مدعمات لوجهة نظرها وبالتالي فتكرار تقديم هذه الحجج هو تكرار تقديم المدعم، وبالتالي فمن المتوقع أن يؤدي هذا التكرار إلى زيادة معرفة المتلقي بوجهة نظر الرسالة. ولكن إلى أي مدى يكون التكرار فعالا؟ بمعنى آخر، ما عدد مرات العرض الذي يحقق أقصى زيادة في هذا الاقتناع حتى يتوقف عنده القائم بالخطابة، يرى الباحثون أن تكرار عرض الرسالة أكثر من أربع مرات يقلل من استعادة مضمونها ويؤدي إلى فقدان انتباه المتلقي، وبالتالي يقلل من فرص تغيير رأيه أي يقلل احتمالات اقتناعه بوجهة نظر الرسالة. بينما كان تكرار عرضها ثلاث مرات أكثر فعالية من عرضها مرة واحدة، ويستخلصون أنه في بعض الأحيان لا يكون التكرار مفيدا، وأحيانا أخرى يكون ضروريا، ويتوقف ذلك على القضية المثارة وخصال المتلقي[٢٤].

ولكن، ماذا لو أضاف المصدر إلى الحجج التي سبق له تقديمها حججا جديدة وأعاد عرض الاثنين معا؟ يرى الباحثون أن ذلك يزيد من فعالية الرسالة من خلال جلب انتباه المتلقي مرة أخرى للحجج التي سبق عرضها، إلا أن هذا لا يحدث دائما فأحيانا تسبب إضافة معلومات جديدة تشبعا overlood في المعلومات يحدث خلطا بينها بشكل يقلل من الانتباه ومن الاستعادة وبالتالي من تغيير الرأي استجابة لعرض الرسالة، ويتوقف هذا التشبع في المعلومات، وما ترتب عليه من خفض الانتباه والاستعادة وتغيير الرأي على نوعية الحجج وعددها ومدى استغراق المتلقي فيها[٢٥].

٨- التعارض بين الموقف الاتجاهي المستحث في الرسالة وموقف المتلقي قبل التعرض لها:

النقطة الأخيرة - في سياق تقديم الرسالة - هي التعارض بين الموقف الذي تدعو إليه الرسالة والموقف الذي يتبناه المتلقي، وتأثير هذا التعارض على تلقي وتقبل الرسالة، وقد استعرض «ماكجواير»(٤) الدراسات التي تناولت هذه النقطة مصنفا تأثيرها كما يلي:

أ- التعرض الانتقائي، أي سعي الفرد إلى تعريض نفسه للمعلومات التي تتسق مع وجهة نظره، (وقد أيدت نتائج البحوث هذه النقطة) وتحاشي تلك التي لا تتسق ولم تؤيدها البحوث حيث وجد أن الفرد يسعى للمعلومات التي تتسق مع وجهة نظره، ولا يتحاشاها وذلك في ظل تأثير تفاعل متغيرات أخرى مثل ثقة الفرد في معتقداته، فكلما زادت هذه الثقة، زاد سعي الفرد للمعلومات المعارضة ومثل الرغبة في الانفتاح على وجهات النظر الأخرى، ومشاعر الرضا الناتجة عن ذلك تزيد من سعي الفرد للمعلومات المعارضة.

ب - التحريف الإدراكي: فالتعارض يؤثر في تقويم ما يدركه الفرد من الرسالة، حيث يدرك وجهات النظر المعارضة وكأنها أقل وضوحا وتشويقا، ويدرك الرسالة المحايدة وكأنها أقرب إلى موقفه هو، والرسالة المعارضة وكأنها أقرب إلى الحياد.

جـ- تغيير الاتجاه، فالعلاقة بين التغيير والتعارض علاقة غير مطردة، أي يقل التغيير في حالتي ارتفاع وانخفاض التعارض، وتتأثر هذه العلاقة بمتغيرات مثل نوعية الحجج، فالتغيير يزيد إذا ما دعمت الحاجة الرسالة ولم تدعم المصدر، ومثل مصداقية المصدر، فالتغيير يزيد إذا قدم الرسالة مصدر مرتفع المصداقية.

ثالثا: الوسيلة

تشير متغيرات الوسيلة إلى المسارات التي من خلالها ينقل المصدر رسالته إلى عين المتلقي أو أذنه، وقد حظيت هذه المتغيرات باهتمام ضئيل من الباحثين، اقتصر -غالبا- على تحديد الفعالية النسبية لوسائل التخاطب وخاصة المقارنة(٢٥) بين كل من الرسائل المكتوبة والمسموعة والمرئية.

وتكشف بعض البحوث عن تفوق للرسائل المرئية والمسموعة معا على الرسائل المكتوبة في تغيير الاتجاه، وتفوق للرسائل المكتوبة مقارنة بالرسائل المسموعة والمرئية في فهم مضمون الرسائل، خصوصا إذا كان هذا المضمون معقدا نسبيا(٢٦) ولا تجزم بحوث أخرى بالفعالية النسبية للرسائل المرئية والمسموعة في تغيير الاتجاه فترى أن الرسائل المكتوبة أكثر فعالية إذا وضعنا متغيرات أخرى في الحسبان مثل: أن تكون القضايا التي تتناولها قضايا جدلية، أو أن تكون المعلومات المتضمنة فيها صعبة نسبيا.

ويفسر البعض فعالية الرسائل المسموعة والمرئية في تغيير الاتجاه بتأثير الحضور الفيزيقي للمصدر، حيث إن تقبلا أفضل للتخاطب يتم إذا قدمه المصدر شخصيا بالمقارنة بتقديمه مسجلا على شريط كاسيت(٨٠١).

تفسير آخر لهذه الفعالية يعتمد على تأثير الهاديات غير اللفظية المتضمنة في الرسائل المرئية والمسموعة والغائبة في الرسائل المكتوبة وهذه الهاديات إما تشتت المتلقي، وتعوقه عن تكوين حجج مضادة للرسالة، أو تساعده على إدراك النيات الخفية للمصدر، مما يزيد من مقدرته الإقناعية(٦).

وقد اصطلح الباحثون على تقسيم المخاطبة إلى موقفين، لكل منهما وسائل تناسبه :

أ ـ التخاطب بالمواجهة حيث يساهم المتلقي مساهمة فعالة في الموقف كما في خطبة إمام لمريديه، وتعليمات مدير لعماله أو مدرب لفريقه .. إلخ .

ب ـ تخاطب غير مباشر أو عن بعد أو عبر وسائل الإعلام، حيث لا توجد فرصة لمساهمة المتلقي في تشكيل الرسالة .

ويفيد هذا التقسيم في إبراز أي المتغيرات أكثر فعالية في أحد الموقفين مقارنة بالأخرى، حيث تبرز ـ على سبيل المثال ـ أهمية خصائص من قبيل جاذبية المصدر وقوته وألفة المتلقي به، وخصائص الرسالة كالتلويح بانفعالات معينة والتدعيم في موقف التخاطب بالمواجهة، في مقابل بروز أهمية مصداقية المصدر والمحاجة المنطقية وأسلوب الرسالة في موقف التخاطب عن بعد .

وتكشف البحوث عن فعالية نسبية للنوع الأول بالمقارنة بالنوع الثاني وتتمثل أهم التفسيرات المقدمة لهذه الفعالية في كل من :

١ - أن التخاطب بالمواجهة تخاطب في اتجاهين، وهو ما يتيح للمتلقي فرصة أن يشارك في تشكيل الرسالة، يمكن المصدر من تلق عائد عن فهم الجمهور لرسالته وبالتالي يحدد مدى حاجتها إلى زيادة التوضيح، بينما التخاطب عبر وسائل الإعلام ليس إلا تخاطب في اتجاه واحد فقط[4] .

٢ - وجود اختلاف في تصميم البحث المستخدم لتقويم آثار كلا النوعين، حيث تستخدم التجربة في تقويم النوع الأول، والمسح في تقويم النوع الثاني، وهناك فروق بين الطريقتين تتمثل في :

أ ـ تصف التجربة آثار تعرض كل الجمهور للتخاطب، وكان جزء من هذا الجمهور مؤيداً وجزء معارضاً، بينما يصف المسح آثار تعرض جزء ـ فقط ـ من الجمهور للتخاطب وهو الجزء المؤيد. أي هناك أثر للتعرض الانتقائي في موقف المسح (النوع الثاني) ولا يوجد هذا الأثر في موقف التجربة (النوع الأول).

ب ـ تقوم تجربة التخاطب بعد عرضه مباشرة، وفي المسح يتم تقويم التخاطب بعد عرضه بمدة.

جـ ـ تتناول البحوث التجريبية موضوعات لا تثير انحيازا شخصيا وتتطلب الاعتماد على رأي الخبراء، بينما تتناول البحوث المسحية موضوعات عميقة الجذور، تتسم الاتجاهات نحوها بالرسوخ .

د ـ عادة ما يتم الاعتماد على طلبة المدارس، في البحوث التجريبية وما يترتب على ذلك من دافعية أعلى، وعلاقة أقوى بين المصدر والمتلقي، ومصداقية أعلى بينما يتسم الاعتماد على عينات عشوائية من الجمهور العام في البحوث المسحية حيث يتسم الأفراد بدافعية أقل ومصداقية أقل للمصدر، وعلاقة ضعيفة بينه وبين المتلقي .

هـ ـ لا يوجد تفاعل لاحق للتخاطب بين المتلقي والمحيطين به في البحوث التجريبية بينما يوجد التفاعل في البحوث المسحية (٢٣) .

٣- تتصف اتجاهات الأفراد بالمرونة elasticity فعند التعرض لضغوط، يتخذ الفرد وضعا وسطا يرتد بعدها لموقفه الأصلي ويمثل التخاطب في التجارب المعملية ضغطا ناتجا عن وجود الآخرين المشاركين في التجربة، ولأن التجارب المعملية تتم عادة في فصول دراسية فإن وجود المدرسين والزملاء يمثل ضغطا اجتماعيا لا يوجد في الدراسات المسحية، لذلك لا تعكس الفعالية النسبية للتخاطب بالمواجهة تغيرا في هذه الاتجاهات بقدر ما تعكس المرونة التي تتصف بها[٢٦]. خصوصا وأن الأفراد أكثر تأثرا بالتخاطب إذا كانوا بمفردهم بالمقارنة بوجودهم مع آخرين[٤].

ويفسر البعض فشل التعرض لوسائل الإعلام الجماهيري -التخاطب عن بعد- في تغيير الاتجاهات بما يلي:

١- قد يكون لوسائل الإعلام فعالية نسبية في تغيير الاتجاه، لكن مقاييسنا لا تلتقط هذا التغيير.

٢- قد يرجع عدم فعالية الاتصال الجماهيري إلى أثر التعرض الانتقائي حيث يعرض الفرد نفسه للرسائل التي تدعم وجهة نظره، بالتالي لا يمكن أن يكون هناك تغيير ملحوظ.

٣- غالبا ما نتعامل مع آثار وسائل الإعلام في مواقف، تختلف فيها إحدى وجهات النظر آثار التعرض لوجهة النظر المعارضة.

٤- تعطي وسائل الإعلام المتلقي ما يجنبه التعرض لوجهات النظر المعارضة.

٥- عند تقييمنا لوسائل الإعلام، نختبر معتقدات عامة لم تتعرض لها الرسائل الإعلامية.

٦- قد ترجع العلاقة السلبية بين التعرض لوسائل الإعلام وتغيير الرأي إلى العوامل الشخصية.

٧- بناء على نظرية التدفق في خطوتين Two step Flow فإن وسائل الإعلام تؤثر في الجمهور بشكل غير مباشر، فهي تغير رأي القادة، الذين يغيرون بدورهم رأي الجمهور.

٨- قد يكون لوسائل الإعلام تأثير في المعتقدات غير المعلنة والمرتبطة بالمعتقدات التي عبرت عنها الرسائل، وكان تغيير الرأي الناتج عن التعرض إزاءها ضئيلا.

رابعا: المتلقي

تكشف التجارب عن دور مهم لمتغيرات المتلقي في استقبال المعلومات إذ تحدد القدر الذي يمكن تلقيه، أو مدى الفهم، وتزيد من حساسية الميكانيزمات الإدراكية للفرد، وتعدل ما يكتسب من معلومات لتتسق مع ما سبق معرفته منها. وقد أدى هذا بالمتخصصين إلى الاتفاق على أن فهم متغيرات الشخصية عنصر أساسي لأية دراسة تتصدى أو تفسير جوانب التفاعل الاجتماعي المعقدة، مما يشير إلى أن التغيير الذي يحدثه التعرض للمعلومات (التخاطب) ليس دالة لمضمونها فقط، وإنما دالة لخصال شخصية متلقيها، والتي تخلق ميلا لديه لاستقبال التخاطب بالشكل الذي يجعله متسقا مع اتجاه المتلقي نحو موضوعه.

وبرهانا على هذا الدور، كشفت البحوث أن الأكثر جمودا (انغلاق الذهن) closedminded يعتبر أقل قدرة على تعديل معتقداتهم أو اكتساب معتقدات جديدة، وأقل استخداما لتغيير الاتجاه كوسيلة

لخفض التنافر المعرفي الناتج عن تلقي لخاطب يعارضه الفرد، وأن الأقل ميلا للمحافظة، والأقل تقديرا لذاته أكثر استجابة للتخاطب[٢٧]، وأن المتعصبين يظهرون نوعا من سوء فهم معنى التخاطب وغرضه، ومن ناحية أخرى، تبين أن الأعلى ذكاء أكثر تأثرا بالتخاطب إذا تضمن حججا منطقية صعبة الفهم، وذلك لأنه أكثر تفوقا في القدرات العقلية والاستدلالية، وأكثر ثقة بنفسه، مما يؤكد دور متغيرات أخرى (مثل: نوع المناشدة ـ مستوى المحاجة) المؤثر في علاقة الذكاء بالاستجابة للتخاطب[٦]. وبالنسبة لنوع المتلقي، فقد تبين أن الإناث أكثر استجابة للاتصال بالمقارنة بالذكور وإن كانت «إيجلي»[٢٨] قد استخلصت من نتائج البحوث التي تم إجراؤها في هذا المجال أن النوعين متساويان تقريبا في القابلية للتأثر بالاتصال.

مما سبق يتضح مدى تأثير خصال شخصية المتلقي في الاستجابة للتخاطب بشكل يمكن الباحثين من الاعتماد على الخصال عند التنبؤ بمدى هذه الاستجابة، إذ تبين أنها تحدد هذه الاستجابة بل وتحدد توقيت ظهورها (٢٧) ويتم ذلك من خلال التأثير في العمليات المعرفية (مثل: الفهم ـ الاستعادة.. ما شابه) التي تتوسط بين تلقي المخاطبة وتقبلها[٨]، ومن الضروري وضع هذه العمليات في الحسبان عند دراسة علاقة أحد متغيرات الشخصية بالاستجابة للتخاطب خاصة وأنها ليست استجابة مباشرة، بل نتاج سلسلة من الخطوات تبدأ بالاستقبال الجيد المتمثل في الاهتمام بالمخاطبة والانتباه لها وفهم مضمونها، ثم تقبل ما تم فهمه واستعادة ما تم تقبله وأنه من المحتمل أن يرتبط متغير الشخصية إيجابيا بإحدى هذه الخطوات وسلبيا بخطوة أخرى[٤].

أضف إلى ذلك أن خصال الشخصية تميل لإحداث آثار متعارضة، فإذا ارتبط متغير ما ارتباطا إيجابيا بإحدى الخطوات، فإنه يحول الارتباط السلبي بخطوة أخرى بمعنى آخر: إذا جعلت خصال الشخصية الفرد أكثر قابلية للتأثر بالتخاطب من ناحية فإنها تحميه من هذا التأثير من ناحية أخرى، فعلاقة متغيرات الشخصية بالاستجابة للتخاطب علاقة معقدة وغير مطردة، تعتمد على الأوزان النسبية للعمليات الوسيطية ففي حالة الاعتماد على محاجة جيدة لفهم الرسالة يكون الوزن الأكبر في إحداث الاستجابة للتخاطب، وفي حالة التلويح بالخوف يكون لتقبل الرسالة الوزن الأكبر.

ومن ناحية أخرى فمتغيرات الشخصية تعتبر إحدى فئات المتغيرات المستقلة في موقف التأثير الاجتماعي، وبالتالي فإن حجم علاقتها بالاستجابة للتخاطب ووجهة هذه العلاقة يتغيران تبعا لنمط التفاعل بين فئات المتغيرات المستقلة هذه، ليس هذا فقط، بل تميل متغيرات الشخصية للتجمع في زمالات مترابطة، وبالتالي، لا تعتمد علاقة أحد هذه المتغيرات بالاستجابة للتخاطب على علاقته بالعمليات المعرفية الوسيطة التي تسبق هذه الاستجابة فقط، ولا على تفاعل هذا المتغير مع باقي متغيرات موقف التأثير الاجتماعي فقط، وإنما تعتمد عليهما معا بالإضافة إلى علاقة متغيرات الشخصية الأخرى المرتبطة في زمالة واحدة بتلك العمليات الوسيطية أيضا، وهو ما يتطلب ـ عند دراسته ـ معالجة تجريبية متعددة المتغيرات مع قياس مباشر للعمليات الوسيطية وتحليل تباين يحدد العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع في ظل تأثير الوسائط العديدة ومن دونه أيضا.

خامسا: الأثر

دراسة الأثر من أهم وأصعب المشكلات التي تواجه الباحثين في مجال الإعلام، وترجع أهميتها إلى أن

أية مخاطبة تهدف أساسا لإحداث تأثير معين، وترجع صعوبتها لصعوبة دراسة السلوك الناتج عن التعرض للاستمالة، فلا يستطيع الباحث إلا فحص تقرير المتلقي اللفظي ـ وليس سلوكه فعلا ـ مستنتجا من هذا التقرير ما إذا كان المتلقي قد استجاب ـ أي تأثر ـ بالمخاطبة، أم لم يستجب، مما يفسح المجال لوقوع الباحث في أخطاء وقياس استجابات أخرى دخيلة، قد لا يكون أثر التخاطب أو الاتصال من بينها[٢٩].

وهناك مستويات ثلاثة لآثار التخاطب:

١- تدعيم الاتجاهات والاهتمامات.

٢- إحداث تغيير في أحد مكونات (المعرفة، الوجدان، القصد) الاتجاه.

٣- إحداث تغيير في السلوك، ويحدث غالبا نتيجة تراكم التعرض للاستمالة.

يرجع الأثر في كل مستوى للرسالة فقط، وإنما يعتمد على نمط التفاعل المحتمل بين متغيرات التخاطب المختلفة، ومن بينها متغيرات شخصية وموقفية، بالإضافة إلى وسيلة التخاطب، حيث يختلف الأثر باختلاف نوعي المخاطبة، فبينما يكاد يقتصر أثر التخاطب عن بعد على تدعيم الاهتمامات والاتجاهات المتبناة فعلا من قبل المتلقي[٢٩] وربما بسبب التعرض الانتقائي لما تقدمه هذه المخاطبة[٣٠] وفي المقابل يؤدي التخاطب بالمواجهة إلى نوعين من الآثار:

أ- إحداث تغيير في الاتجاه ككل أو في أحد مكوناته، وهذا التغيير إما أن يظهر بعد المخاطبة مباشرة أو يظهر بعد فترة من التعرض له، أي الأثر الكامن Sleeper effect والذي تتفق بحوث كثيرة على وجوده، ويقصد به حدوث زيادة في تغيير الاتجاه المستجابة للتخاطب مع مرور الوقت، وتعتمد هذه الزيادة على طبيعة مضمون الرسالة ومستوى تعلمه، وعلى متغيرات المتلقي وخصال شخصيته[٤١] واقترح الباحثون فروضا ثلاثة لتفسير هذه الظاهرة:

١- الاعتماد على الفروق الفردية في النسيان، والتمييز بين نسيان مصدر الرسالة ونسيان حججها، فمع مرور الوقت، يزداد تغيير الرأي الناتج عن اتصال قدمه مصدر منخفض المصداقية بالمقارنة بما قدمه مصدر مرتفع المصداقية، وهذا عكس ما يظهر من القياس اللاحق مباشرة للتخاطب.

٢- يتلخص الفرض الثاني لتفسير ظاهرة الأثر الكامن في أن المعلومات التي يتم تعلمها في موقف الاستمالة، تكتسب ـ نتيجة خبرات تالية لتعلمها ـ معنى جديدا، يجعلها أكثر قبولا عما كانت من قبل، مما يؤثر في معدل التغيير الناتج عن الاستمالة.

٣- يعتمد الفرض الثالث ـ كالفرض الأول ـ على الفروق الفردية في النسيان وطبقا له فالمتلقون ينسون الحجج النوعية للتخاطب بمعدل أسرع نسبيا في حين تبقى الفكرة العامة للرسالة بالذاكرة فترة أطول، ويتم تعميم ماتبقى بالذاكرة من حجج على كل مضمون الرسالة.

ب ـ تنمية مقاومة الحجج المعارضة للاتجاه المتبنى

أي مقاومة تغيير الاتجاه، ورفض الاستمالة، وهو عكس الأثر السابق الإشارة إليه، وقد يصل إليه الفرد ـ أي المقاومة ـ عبر ميكانيزمات مختلفة كتجنب الاستمالة إذا أمكنه تحاشي التعرض لها، فإن لم يمكنه تحاشيها

فإنه يفشل في تعلم مضمون الرسالة أو يتعلمه بصورة مشوهة عبر عمليات التحريف الإدراكي، أو تكوين استجابات دفاعية ـ مثل التوازن المعرفي أو الاتساق ـ تمكنه من مقاومة تغير الاتجاه [٢٣] وإذا فشلت هذه الميكانيزمات الدفاعية في رفض الاستمالة، فبالإمكان تدريب المتلقين على هذا الرفض من خلال مواقف تخاطب تستهدف تنمية المقاومة لديهم، وتسمى هذه المواقف بالتحصين Inoculation وقد طورها «ماكجوايـر»[٤] بناء على المماثلة بين مقاومة محاولة تغير الاتجاه والوقاية من المرض بإعطاء الفرد جرعة من الفيروسات الضعيفة لحث مقاومة الجسم إذا ما هاجمته الفيروسات القوية ـ ذات الخصائص المماثلة للجرعة المعطاة ـ مستقبلا، وهناك طريقتان لذلك:

١ - تعريض الفرد للحجج المدعمة لمعتقداته بهدف تقويتها (كما نفعل في العلاج المساند Supportive بإعطاء الفيتامينات).

٢- تعريض الفرد للحجج المعارضة لمعتقدات، بهدف حثه على تنمية مهارة الدفاع عنها (التحصين) فانخفاض هذه المهارة إما يرجع إلى نقص دافعية الفرد للدفاع أو عدم الممارسة لهذا الدفاع، والتعريض المقصود للحجج المعارضة يزيد دافعية الفرد ومرانه الدفاعي [٢٣].

وتؤدي الطريقة الثانية ـ التعرض للحجج المعارضة ـ إلى مقاومة أطول بالمقارنة بالطريقة الأولى أي التعرض للحجج المدعمة، وتطول فترة المقاومة نسبيا إذا ما ساهم المتلقي مساهمة إيجابية [تمرس] أثناء التعرض، ولإجراء التحصين فعاليته، إذ:

- لا يقتصر أثر الدفاعات التي تدعم الحجج المعارضة المقدمة في الرسالة فقط، وإنما يمتد إلى تلك التي لم تذكرها الرسالة، وذلك لأن الفرد يفكر -أثناء التعرض- في حجج متنوعة، بعضها يقابل حججا معارضة تلقاها، وبعضها الآخر يتم استنتاجه ولم يتعرض له أو لما يعارضه.

- يؤدي تعريض الفرد لحجج معارضة ضعيفة إلى مصداقية أقل لتخاطب تال يتضمنها.

- تزيد جلسة التحصين من العناصر المعرفية التي لا تتسق مع تخاطب تال لها، مما يجعل المتلقي ينظر إليه ـ أي التخاطب التالي ـ كمهدد للاتساق المعرفي.

ويتم إجراء التحصين في جلستين، يتم في الأولى تحديد مستوى المعتقد والجرعة الملائمة له، وفي الثانية تقديم التخاطب المعارض لهذا المعتقد، وتحديد مستواه -مرة أخرى- بعد التعرض، ويفصل بين الجلستين فترة زمنية تتراوح بين دقائق وأسبوع، وقد ظهر ما يؤيد وجود تفاعل بين الوقت المنقضي وتأثير جرعة الحجج المعارضة، وبينها وبين متغيرات أخرى كنوع المناشدة المتضمنة، ومدى مشاركة المتلقي[٤].

وتجدر الإشارة عند الحديث عن مقاومة تأثير التخاطب بنوعية المواجهة وعن بعد إلى ما قدمه «برهام»[٣١] من دليل على وجود عامل عام لهذه المقاومة يرتكز على الحالة الدافعية المستثارة نتيجة شعور الفرد بأن حريته في اختيار سلوكه مهددة، وتقوده هذه الحالة لاستعادة سلوك يعيد تلك الحرية. وفي رأي «برهام» يختار الفرد ـ من بين ضروب السلوك الممكنة ـ سلوكا معينا، بناء على تناسب هذا السلوك مع قدراته النفسية والجسمية والتزامه بالعرف السائد، ويشعر بأن حريته هذه مهددة إذا استبعد ـ أو حدد باستبعاد ـ أحد بدائل السلوك التي يختار من بينها، مما يؤدي لحالة مقاومة، يرى أنها تختلف عن الإحباط.

معتبرا الإحباط يحدث إذا ما استبعد سلوك معين وقع عليه الاختيار، بينما تحدث المقاومة عندما تهدد حرية الفرد في الاختيار، قبل أن يختار فعلا، وعلى هذا فالإحباط أقل عمومية من المقاومة في رأي برهام، والتي تتوقف على:

١- أهمية ضروب السلوك المهددة بالاستبعاد أو المستبعدة.

٢- شدة التهديد وتكراره.

وتتمثل آثار المقاومة في زيادة أهمية تلك الضروب وزيادة الرغبة فيها، وإعادة ترسيخها بشكل مباشر أو ضمني[٣١].

وتختلف هذه النظرية عن إجراء «التحصين» المشار إليه آنفا والذي يركز على مقاومة مخاطب يهاجم معتقدا معينا، بينما تجعل نظرية «برهام» من الحرية الشخصية قيمة أساسية، مما يجعل مقاومة التأثير الاجتماعي أكثر عمومية من موقف الاستمالة عبر وسائل الإعلام. وإذا كان إجراء «التحصين» يهتم بالتغيير الإيجابي، فإن المقاومة كما يعنيها «برهام» تهتم بالتغيير السلبي، ويبدو أنها لم تقدم إجابة على تساؤلات تثيرها مثل:

١- باعتبار المقاومة هذه حالة دافعية، فما مدى الفروق الفردية فيها، وما تأثير هذه الفروق؟

٢- وهل آثار المقاومة طويلة المدى أم قصيرة؟

٣- وباعتبار المقاومة تهدف إلى حماية حرية اتخاذ القرار، فهل من المحتمل أن تؤدي شدة الدافع في موقف ما لإظهار هذه الحرية في مواقف تالية؟ وهل من المحتمل لدافع آخر - كالاعتماد على الآخرين - أن يكفي لدفع الفرد للتخلي عن هذه الحرية (أي ما مدى صعوبة المقاومة؟).

٤- وإلى أي مدى يرغب الأفراد في المحافظة على حريتهم الاتجاهية؟ وإلى أي مدى يعتبر التعرض للإعلام مهددا لها؟

٥- ما المحكات التي على أساسها يعتبر «برهام» التغيرات التي يظهرها الأفراد في مواقفهم استجابة للإعلام تغيرات مؤقتة وليست دائمة؟

تتطلب الإجابة على هذه التساؤلات مزيدا من البحوث[٦].

سادسا: تعامل المتلقي مع الرسالة الإعلامية أو المعالجة المعرفية للمخاطبة

عرضنا لفئات المتغيرات التي يتضمنها موقف الاتصال أو الإعلام والتي تلخصها العبارة الشهيرة «من، يقول ماذا، ولمن، وبأي وسيلة، ولأي هدف أو غرض»، وتشكل هذه الفئات المدخلات التي تستثير استجابات معرفية معقدة تمهد للأثر الذي يحدثه الإعلام في متلقيه، لذلك تتوقف فعالية الاتصال على هذه الاستجابات أو العمليات المعرفية (العقلية) التي يقوم بها المتلقي أثناء تلقيه الرسالة، وتمارس المدخلات تأثيرها (على الاتجاهات والسلوك) من خلال التأثير في هذه العمليات والتي تعد بحق محددات الاستمالة (٤، ٦، ٨) وإذا كان علماء النفس يهتمون بالمدخلات باعتبارها نشاط إنساني أو سلوك يصدره فرد (سواء كان مصدر أو متلقي) أو مجموعة من الأفراد، فإنهم أكثر اهتماما بالعمليات المحددة لاستمالة الناس عبر وسائل الاتصال المختلفة، إذ يعتبرون هذه العمليات من صميم اختصاصهم عبر التاريخ. ويرون أن تعامل المتلقي مع الرسالة الإعلامية نتاج أحد نمطين لأسلوب المعالجة.

أ ـ أسلوب العزو السببي Causal attribution أي التوقعات التي يكونها المتلقي قبل تلقيه الرسالة، وتدور حول الأسباب التي يرى أن المصدر قد تبنى موقفه الاتجاهي على أساسها، وتؤثر هذه العملية في استجابة المتلقي للتخاطب، إذ يفسر المتلقي الرسالة الإعلامية في ضوء اتساق توقعاته هذه أو عدم اتساقها مع المعلومات المتضمنة في الرسالة، وخطوات هذا الأسلوب كما يلي:

١- يستنتج المتلقي أسباب تبني المصدر لموقفه المعبر عنه في الرسالة، وهل يرجع تبنيه هذه الخصال لشخصيته أم لضغوط موقفية تمارس عليه، أم لأدلة واقعية ملائمة يتضمنها الرسالة؟

٢- بناء على هذا الاستنتاج ومدى اتساقه مع معلومات الرسالة، يحدد المتلقي درجة تحيز المصدر، فإذا اتسق توقع المتلقي لموقف المصدر مع موقف المصدر الفعلي في ظل اعتقاد المتلقي أن المصدر تبنى موقفه استنادا إلى خصال شخصيته أو ضغوط تمارس عليه، اعتبره المتلقي متحيزا، وإذا لم يتسق ذلك في ظل اعتقاد المتلقي بأن المصدر تبنى موقفه استنادا إلى أدلة واقعية ومعالجة جيدة، اعتبره المتلقي غير متحيز.

٣- فإذا اعتبر المتلقي المصدر متحيزا، فإنه سيكتفي بتقويم الرسالة، وفهم مضمونها، وقد لا يستجيب لها بالتالي، فذلك متوقف على نتيجة تقويمه وفهمه، أما إذا اعتبره غير متحيز، فسوف يسلم بوجهة نظره دون تفنيدها (٦، ٢٤) وهكذا يعتمد المتلقي على قواعد بسيطة heuristics لمعالجة المعلومات المتضمنة في الرسالة الإعلامية، إذ يعتمد على هاديات ليست جزءا من هذه الرسالة، لكي يتخذ قرارا بتقبل الرسالة أو رفضها والحكم على مصداقيتها.

ب ـ الفحص المنظم لمضمون الرسالة، بحيث يبذل المتلقي جهدا أكبر في فهم الحجج المتضمنة فيها وتقويمها وتمحيصها، وهكذا ركز علماء النفس على العوامل المؤثرة في انتباه المتلقي للرسالة ـ مثل التشتيت ـ وكيف يؤثر فيه، ومدى هذا التأثير، ودور عملية الانتباه الانتقائي للرسالة بشقيه الإيجابي أي البحث عن المعلومات المتسقة مع مواقف المتلقي السابقة على تلقيه، أو السلبي، أي تجنب التعرض للمعلومات غير المتسقة مع هذه المواقف(٤) كما ركزوا على العوامل المؤثرة في فهم المتلقي لمضمون الرسالة وتعلمه وتذكره وتقبله على أساس أن أثر الرسالة في سلوك المتلقي واتجاهاته واهتماماته واعتقاداته إنما يتوقف على مدى تأثيرها في جذب انتباه المتلقي لمضمونها وفهمه لحاجتها وتذكره لها وتقبلها، فإن هذه العمليات وغيرها تنتظم في سلسلة سببية تعتمد كل منها على الأخرى، بحيث يؤدي الفشل في إحداها إلى تضاؤل حجم الأثر الذي يتوقع المصدر أن الرسالة ستحدثه في متلقيها. وفي الفترة الأخيرة يهتم علماء النفس بالآثار التي يحدثها مزاج المتلقي (انفعالاته ودوافعه) في معالجته لمضمون الرسالة الإعلامية محاولين بدراستهم لهذه الآثار تفسير الاستمالة على أساس دافعي(٣٦) أيضا.

سابعا: الآثار السلبية للإعلام المعاصر

لا يختلف اثنان في أن للإعلام المعاصر آثاره الإيجابية على الفرد والمجتمع، لعل أهمها أنه وسيلة لإكساب الأفراد الخبرات، سواء تم نقلها عبر المجتمعات المختلفة، أو تم نقلها عبر أجيال المجتمع الواحد، ومن المؤكد أن اكتساب هذه الخبرات خطوة ضرورية لتنمية قدرات الأفراد ومهاراتهم في التفكير البناء والهادف ومع ذلك يرصد الباحثون عددا من الآثار السلبية للإعلام المعاصر، نذكر منها على سبيل المثال مايلي:

أ ـ الإعلام وانتشار تعاطي المخدرات

لعبت وسائل الإعلام دورا رئيسيا في انتشار تعاطي المخدرات والمسكرات، تمثل في كونها أحد العناصر الأساسية (الآباء، الأقران، وسائل الإعلام) التي ساهمت في خلق مايسمى «ثقافة المخدرات» أي تعريض الأفراد الذين لم يتعاطوا ـ بعد ـ تحذراً ما لمعلومات عنه وعن خبرات تعاطيه.

فعلى سبيل المثال، يذكر التاريخ أن انتشار تدخين السجائر يصاحب ـ دائما ـ عرض معلومات معينة عنه، أو تدخين شخصيات عامة (لدورهم في النسق الاجتماعي كقدوة تحتذى)، ففي القرن السابع عشر الميلادي، زادت معدلات التدخين في أوروبا الغربية نتيجة حماس الأباطرة (مثل «بيتر» الأكبر «نابليون» الثالث، «كاترين» الكبرى) والفلاسفة (مثل: «بيكون» و«فولتير») والساسة (مثل «بسمارك») للتبغ، ودعوتهم المواطنين ـ من خلال الممارسة أو الكتابة (كما ورد في كتاب: «بيكون») ـ إلى تدخينه (٢٧ : ١٤) كما شهد الربع الثالث من القرن العشرين زيادة خطيرة في معدلات التدخين في كل أنحاء العالم ومهدت لهذه الزيادة أفلام السينما والتلفزيون من خلال ربط تدخين السجائر بالمتعة والإثارة والقوة والنضج وحب المغامرة واقترانه ـ في الإعلانات المصورة ـ بسباقات السيارات والدراجات والخيول وتسلق الجبال . . . إلخ، ويسهم العرض المتكرر والمبهر لهذه العلاقة وبشكل مباشر، في تكوين ضغط اجتماعي يبرز التدخين كعلامة للنضج والاستقلال من خلال رسم صورة إيجابية للمدخن يتم فيها تضخيم الصفات المرغوب فيها بشكل يصل إلى درجة الاقتداء، ويبرر به التدخين ليس هذا فقط، وإنما يبرز تعاطي المخدرات (الطبيعية ـ والمصنعة) والمسكرات، حيث تكشف البحوث [٣٣] أن تدخين السجائر يرتبط ـ بقوة ـ بالاعتقاد في فوائد تعاطي تلك المواد، وييسر هذا الاعتقاد بعد تعاطيها وتبريره، ويسهم في هذا التبرير، غياب المعلومات الخاصة برأي الدين في التدخين أو في تعاطي المواد المستحدثة من المخدرات والمسكرات والأمثلة كثيرة على أثر عدم معرفة حكم الدين في المواد المخدرة أو المسكرة على تيسير تعاطيها وتبريره، أقربها للواقع، شيوع تعاطي الشباب المسلمين للبيرة معتقدين أن الدين لم يحرمه فالبحوث [٣٤] تكشف أن حوالي ٤٣ ألف طالب مصري بالمدارس الثانوية العامة تعاطوا المسكرات، وأن ثلاثة أرباعهم ـ تقريبا ـ تعاطوا البيرة.

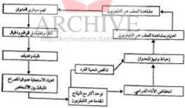
ويعد استشراء تعاطي عقار الهلوسة بين الشباب الأمريكي أواسط القرن العشرين مثالا آخر لدور الإعلام في خلق سياق نفسي اجتماعي يحبذ تعاطي مخدر معين، فقد جاء هذا الاستشراء نتيجة مباشرة لنشر خبرات معينة عن عقار الهلوسة في كتابات بعض المفكرين أمثال «ألدوس هكسلي» و«ليري» و«ألبورت» وتغليف هذه الخبرات بفلسفة معينة تمتزج فيها القيم الاجتماعية بالقيم الدينية، والدعوة المنظمة المتكررة لتبني هذه الفلسفة عبر وسائل الإعلام [٣٣].

نفس الأمر ينطبق على انتشار تعاطي الحشيش، سواء في شرق آسيا، أو في غرب أوروبا، أو في أمريكا الشمالية، فقد أدى على سبيل المثال « استخدام رهبان الهند الحشيش في الاحتفالات الدينية إلى انتشاره بين المواطنين» كما أدى شيوع كتابات معينة عنه ـ مثل كتاب «بودلير» جنة الأحلام ـ في الثقافة الأوربية الغربية إلى انتشاره بين الأوربيين كذلك أدى اتخاذه شعارا من قبل المنتمين لحركة «الهيبز» في أمريكا إلى انتشاره بين الشباب الأمريكي .

والأمثلة التي تربط بين توافر معلومات معينة عن المخدر وزيادة معدلات تعاطيه أمثلة كثيرة جدا وتبرز الدور الخطير للإعلام في تبرير التعاطي وتحريض غير المتعاطين حياله.

ب- الإعلام وانتشار أعمال العنف

تؤكد التجارب [٣٥] أن مشاهدة الأطفال لأعمال العنف عبر التليفزيون، والتي تعرض بشكل منتظم ويشاهدونها لعدة سنوات من عمرهم، تيسر اكتسابهم لسيناريو السلوك العدواني، أي تتابع خطواته وتعلم فنونه، والتعرف على مترتبات إصداره أو مزايا القيام به واكتساب الثقة بمعرفة نقاط قوة الفرد ونقاط ضعف الآخر. ويرسخ الأطفال هذا السيناريو من خلال الأداء الاستعراضي rehearsal المتكرر له، سواء أثناء التحاور مع الأقران أو في خيالات أحلام اليقظة، ويجعله هذا الأداء سهل الاستعادة عند التعرض لموقف محبط، أي ييسر تحوله من فكرة إلى عادة، لذا توجد علاقة قوية بين كثافة مشاهدة الطفل لأفلام العنف وسلوكه العدواني، وكذلك بين عدوانيته وهو طفل وعدوانيته أثناء المراهقة وبعدها، وإذا اعتاد الفرد العدوان، انخفض أداؤه الدراسي، وتناقصت مهاراته الاجتماعية، وتكرر ـ بالتالي ـ تعرضه لمواقف محبطة، تستثير بدورها غضبه وما يتبعه من عدوان، كما يوضح الشكل التالي.



وهكذا يدور الفرد في حلقة تبدأ بمشاهدة العنف فالتوحد مع مقدم هذه المشاهد وتقليده، فانخفاض أداء الفرد أكاديميا واجتماعيا، ويؤدي هذا الانخفاض إلى التعرض وبشكل متكرر لمواقف إحباط، ويزيد هذا التعرض بدوره من ميل الفرد للاعتداء على الآخرين، مما يؤدي لنفورهم منه وعدم تقبله، ويزيد هذا الشعور عزلة وابتعادا عن الناس، ونتيجة لذلك يلجأ الفرد إلى المشاهدة المكثفة لبرامج العنف، ويظل يدور في الحلقة.

بهذه الطريقة يسهم الإعلام المعاصر في زيادة العنف المتبادل بين الأفراد والجماعات المختلفة.

الهوامش والمصادر

(١) وقد أدرك المفكرون المسلمون الأوائل هذا المعنى، حيث يرى ابن سينا (المتوفى ٤٢٨هـ) أن المعلومات تحدث في النفس انفعالا يترتب عليه عزم أو نية، يدفع لاستجابة سلوكية، فيقول في كتابه «الإشارات» (٢: ٤٤٦، القاهرة مكتبة عيسى الحلبي) «وأما الحركات الاختيارية... فما مبدأ... منفعل عن خيال أو وهم أو عقل، تنبعث منه قوة غضبية دافعة للضار أو قوة شهوانية جالبة للنافع، فيطيع ذلك ما ثبت في العضل». ويؤكد هذا المعنى أبو إسحاق الشيرازي (المتوفى ٤٧٦هـ) في كتابه «الطب الروحاني ص ٤١٢» (القاهرة: مطبعة المفيد ١٩٧٨) إذ يلزم من الشعور بالشيء حكم النفس عليه بأنه خير أولاء «وهذا الحكم إما يلزم من تقليده وإما من رأي فاسد، ثم إذا ثبت هذا الحكم في النفس صار اعتقادا، وإذا ثبت الاعتقاد لزم منه خلق، وإذا تحرك الخلق لزم منه الفعال، ثم صدر منه الأفعال...» ويفصل ابن القيم الجوزية (المتوفى ٧٥٢هـ) هذا الكلام في كتابه «الروح» بقوله: خاطر ثم هوى ثم وجدان ثم اعتقاد ثم فعل».

(٢) يشير إلى عملية التحكم هذه

J. Jaccard & G. Wood.

1988 The effects of incompleteinformation on the formation of attitude. J. Pers. Soc. Psychol., 54: 580 -589.

(٣) هـ. شيللر (١٩٨٦) المتلاعبون بالعقول (ترجمة: عبدالسلام رضوان) الكويت: عالم المعرفة (١٠٦).

(٤) عرض هذه المكونات والتفاعل بينها:

W. Mcguire (1985) Attitudes & attitude change (2: 233 - 346). In: Lindzey & Aronson (Eds) Handbook of social psychology. New York: Random House.

(٥) كان للفكر الإسلامي فضل السبق في التأكيد على أهمية السمات الشخصية للمخاطب بخصال معينة مثل الصدق والخبرة، حيث يقول الله جل وعلا قال: «اجعلني على خزائن الأرض، إني حفيظ عليم» (١٢: ٥٥)، «... ولا ينبئك مثل خبير» (٣٥: ١٤)، «فسأل به خبيرا» (٢٥: ٥٩) وقال رسول الله (ص) «ولا يزال الرجل يتحرى الصدق...» «ومرضيًا لا يرفع الأيهة...» كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون» (٦١: ٢-٣)، «أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم» (٢: ٤٤) باعتبار أن التزام المصدر بما يقول دليل على صحته وقد وعي الصحابة ذلك فأتى سيرة عمر بن الخطاب دليلا على هذا الوعي، كما جاءت كتابات المفكرين المسلمين تفصيلا لهذه السمات التي ينبغي أن يتحلى بها المصدر. انظر على سبيل المثال رسالة «بداية الهداية» للإمام الغزالي (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٨) والرسالة العذراء لإبراهيم بن المدبر (القاهرة: مطبعة الكتب المصرية، ١٩٣١).

(٦) A. Eagly & Chaiken (1984) Cognitive theories of persuasion. Adv. Exp. Soc. Psychol., 17: 268 - 359.

(٧) C. Hovland & W.Weiss (1952) The influence of source credibility on communication effectiveness. Public Opinion Quarterly, 15: 635-650.

(٨) تبين مدى أهمية المصداقية باعتبارها أحد المكونات الأساسية التي تميز الأستاذ الجامعي - كمصدر للمخاطب بالمواجهة، من وجهة نظر طلابه وتزيد كفاءته.

انظر: عبداللطيف خليفة وعبدالمنعم شحاتة (١٩٩٢) خصائص الأستاذ الجامعي الكفء، المجلة الاجتماعية القومية، ٢٩ (١): ١٠٩ - ١٣٩.

(٩) عبدالمنعم شحاتة (١٩٨٨): فهم الرسالة الإعلامية وعلاقته ببعض خصائص شخصية متلقيها، مجلة العلوم الاجتماعية، ١٦ (صيف): ١٢١ - ١٣٤.

K. Debono & R. Harnish (1988) Source expertise, source attractiveness and the processing information: a functional approach. J. Pers. Soc. Psychol., 55: 541-546.

(١٠) كشف التحليل العاملي من الدرجة الأولى عن عوامل ثلاثة للجاذبية وليس عاملا واحدا هي: الجاذبية الشخصية، جاذبية الشكل أو المظهر، الجاذبية الاجتماعية (انظر: ٨).

(١١) T. Newcomb (1981) Heiderian balance as a group phenomenon. J. Pers. Soc. Psychol., 40: 882- 887.

(١٢) تبين عدة بحوث أن الشرعية أحد عناصر قوة المصدر، وتبين بحوث أخرى أن الشرعية عامل مختلف عن قوة المصدر (انظر: ٨).

(١٣) قدم الفلاسفة القدماء إرهاصات للإجابة عن هذا السؤال منذ البداية مع أرسطو في كتابه «الخطابة» - بين العقل والوجدان، وجاء تناول «الفارابي» في كتابه تحصيل السعادة ص ٧٩ (بيروت: دار الأندلس، ١٩٨٣) لهذه النقطة، أكثر تحديدا وإجرائية لعملية التأديب عنده، أو إنهاض العزائم نحو فعل الشيء، أو تغيير الاتجاه عبر التخاطب مثلا يتم من خلال إما الأقاويل الإقناعية أو الأقاويل الخيالية مبينا الوقت الملائم لاستخدام كلا النوعين، والجمهور الذي يتناسب معه هذا الاستخدام.

(١٤) H. leventhal (1970) Finding & theory in the study of fear communication. Adv. Exp. Soc. psychol., 5: 119 - 186.

(١٥) I. Janis & S. Fishbach (1953) Effects of fear - arousing communication. J. Abnor. Soc. Psychol., 48: 78-92.

(١٦) مقارنة بذلك نتائج دراسة «جانيس» و«فيشباخ» السابق عرضها، وذلك ربما لاختلاف موضوع المخاطبة وخطورة التوصيات التي تطرح بها، فتوصيات إهمال الأسنان (دراسة جانيس وفيشباخ) أقل خطورة من توصيات تدخين السجائر.

(١٧) I. Janis, et al. (1962) Facilitating effect of "eating" While reading on responses to persuasive communications. J. Pers. Soc. Psychol., 1: 181 -186.

(١٨) أشار الجرجاني ـ في كتابه «دلائل الإعجاز» طبعة محمد رشيد رضا، ص ٥٥ إلى هذه النقطة حين قال «الكناية أبلغ من الإفصاح، والتعريض أوقع من التصريح».

(١٩) C. Hovland, et al. (1953) communication and persuasion new Haven: Yale uni. press.

(٢٠) كان عبدالقاهر الجرجاني ـ بكتابه «دلائل الإعجاز» و«أسرار البلاغة» ـ أبرز المفكرين المسلمين الذين أدركوا الخصائص الأسلوبية، والفعالية النسبية لكل منها، عارضا النماذج من القرآن الكريم والشعر العربي لإبراز مواضع كل خاصية أسلوبية فيها لطف وفصاحة، ومواضعها التي تخلو من البلاغة، معتبرا البلاغة أو الفصاحة هي الإبانة عن المعنى.

(٢١) لا توجد ـ في حدود معلوماتنا ـ بحوث تتناول بشكل إجرائي الفعالية النسبية للأشكال الأسلوبية في الإعلام المصري، على الرغم من الإشارات الكثيرة لتفوق شكل أسلوبي على آخر في الأدب العربي، وفي المصادر الأساسية للغة العربية من قرآن وسنة، وعلى سبيل المثال لا الحصر، نشير إلى قول رسول الله (ص) «... ولعل بعضكم أن يكون ألحن من بعض فأقضي بنحو ما أسمع...».

(٢٢) R. Burnkrant & D. Howard (1984) Effects of the use of introductory rhetorical questions versus statements on information processing J. Pers. Soc. Psychol., 47: 1218 - 1230.

(٢٣) P. Secord & C. Backman (1974) Social Psychology. New york: Mcgraw - Hill.

(٢٤) R. Petty & J. Cacioppo (1986) The Elaboration Likelihood model of persuasion. Adv. Exp. Soc. Psychol., 19: 123-205.

(٢٥) ينقل ابن أبي أصيبعة (في كتابه: عيون الأنباء في طبقات الأطباء. بيروت: مكتبة الحياة) مقارنة علي بن رضوان المتوفى عام ٤٤٧هـ بين تعلم الطب عن طريق الكتب وتعلمه على أيدي المعلم المشافهة، والفرق بينهما في درجة الفهم الناتج من مشكلات الأخذ بأحد أساليب التعلم وإحدى الطريقتين، وهي مقارنة لا تخلو من طرافة، ولا تختلف عن نتائج البحوث المعاصرة.

(٢٦) R. Chaldini; et al. (1976) basic shifts of opinion: determinants of direction and durability. J. pers. Soc. Psychol., 34: 663 - 672.

(٢٧) عبدالمنعم شحاتة (١٩٩٢) التدخين وبداية المخدرات. القاهرة: مكتبة الزهراء.

(٢٨) A. Eagly (1987) Sex differences in Social behavior: a social-role interpretation. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

(٢٩) جيهان رشتي (١٩٧٥) الأسس العلمية لنظريات الإعلام. القاهرة: دار الفكر العربي.

(٣٠) سبق تناول هذه النقطة عند الحديث عن الوسيلة الإعلامية.

(٣١) J. Brehm (1968) Attitude change From threat ... Freedom (pp. 277- 298) in: A. Greenwald, et al. (Eds.) Psychological Foundations of attitudes. New york: Academicpress.

(٣٢) D. Mackie & L. Worth (1989) Processing deficits and the mediation of positive effect in persuasion. J. Pers. Soc. Psychol., 57: 27 - 40.

(٣٣) مصطفى سويف (١٩٩٠) تعاطي المواد المؤثرة في الأعصاب بين الطلاب: دراسات ميدانية في الواقع المصري. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية (مجلد ١، ٢ سنة ١٩٩٠، مجلد ٣ سنة ١٩٩١، مجلد ٤ سنة ١٩٩٢).

(٣٤) مصطفى سويف (١٩٨٧) إسهامات العلوم الاجتماعية في بحوث تعاطي المخدرات. علم النفس، ١: ٧ ـ ١٩.

(٣٥) L. Huesmann & L. Eron (1986) Television and the aggressive child: across - national comparison. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

اقرأ في العدد القادم من

عالم الفكر

الأدب العبري المعاصر: قضايا وإشكاليات

- الاتجاهات الرئيسية للأدب العبري المعاصر في إسرائيل
- الاغتراب في الأدب العبري المعاصر
- صورة اليهودي الشرقي في الأدب العبري المعاصر
- الشخصية العربية في القصة العبرية القصيرة المعاصرة (١٩٤٨ ـ ١٩٦٧)
- إشكالية الاندماج الطائفي في شعر يهود الشرق في إسرائيل
- كتب ورسائل علمية عن الأدب العبري المعاصر

شارك في تحرير المحور: د. رشاد عبدالله الشامي

السيميولوجيا والنصوص اللغوية

- حول إشكالية السيميولوجيا (السيمياء)
- السيميائيات وتحليلها لظاهرة الترادف في اللغة والتفسير
- السيميولوجيا والأدب: مقاربة سيميولوجية تطبيقية للقصة الحديثة والمعاصرة
- السيميولوجيا والتجريب المسرحي
- السيميولوجيا وأدب الرحلات

شارك في تحرير المحور: د. عادل فاخوري

قسيمة اشتراك

البيان	مجلة عالم الفكر		مجلة الثقافة العالمية		سلسلة عالم المعرفة		سلسلة المسرح العالمي	
	د.ك	دولار	د.ك	دولار	د.ك	دولار	دك	دولار
المؤسسات داخل الكويت	١٢	-	١٢	-	٢٥	-	٢٠	-
الأفراد داخل الكويت	٦	-	٦	-	١٥	-	١٠	-
المؤسسات في دول الخليج العربي	١٦	-	١٦	-	٣٠	-	٢٤	-
الأفراد في دول الخليج العربي	٨	-	٨	-	١٧	-	١٢	-
المؤسسات في الدول العربية الأخرى	-	٢٠	-	٣٠	-	٥٠	-	٥٠
الأفراد في الدول العربية الأخرى	-	١٠	-	١٥	-	٢٥	-	٢٥
المؤسسات خارج الوطن العربي	-	٤٠	-	٥٠	-	١٠٠	-	١٠٠
الأفراد خارج الوطن العربي	-	٢٠	-	٢٥	-	٥٠	-	٥٠

الرجاء ملء البيانات في حالة رغبتكم في : تسجيل اشتراك ☐ تجديد اشتراك ☐

الاسم :	
العنوان :	
اسم المطبوعة :	مدة الاشتراك :
المبلغ المرسل :	نقداً / شيك رقم :
التوقيـــع :	التاريخ : / / ١٩م

تسدد الاشتراكات مقدما بحوالة مصرفية باسم المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب مع مراعاة سداد عمولة البنك المحول عليه المبلغ في الكويت .

وترسل على العنوان التالي :

السيد الأمين العام للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب
ص. ب : ٢٣٩٩٦ ـ الصفاة ـ الرمز البريدي 13100
دولة الكويت